



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

HELTUNEN, JYRI-PETTERI & JUNTUNEN, SARA

LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA KOULUKIUSAAMISESTA JA  
KOULUKIUSAAJISTA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Luokanopettajan koulutus

2014



Luokanopettajankoulutus		Tekijä <b>Helttunen Jyri-Petteri ja Juntunen Sara</b>	
Työn nimi <b>LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA KOULUKIUSAAMISESTA JA KOULUKIUSAAJISTA</b>			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Marraskuu 2014	Sivumäärä 84 + 3 liitettä
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia koulukiusaamisesta ja koulukiusaajista. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä etsittiin luokanopettajien määritelmiä koulukiusaamiselle ja luokanopettajien kokemuksia koulukiusaamisesta ja sen eri muodoista. Toisen tutkimuskysymyksen avulla saimme vastauksia luokanopettajien koulukiusaamiseen puuttumiskeinoista ja -malleista. Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla selvitimme, havaitsevatko luokanopettajat koulukiusaajille tyypillisiä piirteitä ja jos havaitsevat, mitä nämä piirteet ovat.</p> <p>Tutkimuksen kohderyhmä koostuu kymmenestä luokanopettajasta, joista viisi on miehiä ja viisi on naisia. Luokanopettajat työskentelevät vuosiluokilla 2.–6. alakoulussa. Tutkimukseen vastanneilla henkilöillä on kokemusta luokanopettajan työstä 1 vuodesta 38 vuoteen. Aineisto on kerätty keväällä ja syksyllä 2014 sähköisen teemahaastattelulomakkeen avulla. Tutkimus on kvalitatiivinen ja lähestymistapana on fenomenologia sovellettuna tähän tutkimukseen sopivaksi. Sovellettu fenomenologia valikoitui tutkimuksen lähestymistavaksi, sillä tarkoituksena oli tutkia luokanopettajien kokemuksia aiheesta.</p> <p>Kaikki tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat ovat olleet tekemisissä koulukiusaamisen kanssa työssään. Tutkimuksesta kävi ilmi, että luokanopettajat määrittelevät koulukiusaamisen fyysiseen ja henkiseen kiusaamiseen. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat kohdanneet työssään fyysisen ja henkisen kiusaamisen muotoja. Luokanopettajat nimesivät enemmän henkisen kuin fyysisen kiusaamisen muotoja. Yleisesti luokanopettajat määrittelivät koulukiusaamisen melko samalla tavalla kuin aiemmat kiusaamista käsittelevät tutkimukset osoittavat.</p> <p>Luokanopettajat käyttävät työssään erilaisia kiusaamiseen puuttumiskeinoja ja -malleja. Heidän käytössään on niin yleisiä kuin omiakin kiusaamiseen puuttumismalleja. Luokanopettajat kokivat erilaisten mallien helpottavan kiusaamiseen puuttumista.</p> <p>Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kokivat kiusaajan määrittelemisen vaikeaksi. Vastauksista nousi kuitenkin esille piirteitä, joita luokanopettajat pitivät koulukiusaajalle tyypillisinä piirteinä. Luokanopettajat määrittelivät koulukiusaajan melko samalla tavalla kuin aiemmat kiusaamista käsittelevät tutkimukset määrittelevät, mutta vastauksista löytyi myös joitakin eroavaisuuksia.</p>			
Asiasanat    fenomenologia, koulukiusaaja, koulukiusaaminen, luokanopettaja, teemahaastattelu			

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 KOULUKIUSAAMINEN	4
2.1 Koulukiusaamisen määritelmiä	5
2.2 Kiusaamisen tyypit	7
2.2.1 Fyysinen väkivalta	8
2.2.2 Psyykkinen väkivalta	8
2.3 Kiusaamisen vaikutukset	10
2.4 Koulukiusaamiseen puuttuminen	10
2.4.1 Olweuksen interventio-ohjelma	11
2.4.2 Pikasin keskustelumenetelmä	13
2.4.3 Rolandin kolmivaiheinen toimintasuunnitelma kiusaamista vastaan	14
2.4.4 KiVa Koulu®	15
2.5 Yhteenveto	15
3 ROOLIT KIUSAAMISTILANTEISSA	18
3.1 Kiusaaja	19
3.1.1 Poika kiusaajana	20
3.1.2 Tyttö kiusaajana	21
3.2 Kiusaamisen uhri	22
3.3 Kiusaamisen vahvistaja	23
3.4 Yhteenveto	25
4 KOULUKIUSAAMISEN TAUSTALLA OLEVIA SYITÄ	26
4.1 Perheen vaikutus kiusaamiseen	27
4.2 Sosiaalisen ympäristön vaikutus kiusaamiseen	29
4.3 Itsetunnon vaikutus kiusaamiseen	30
4.4 Persoonallisuudenpiirteiden vaikutus kiusaamiseen	32
4.4.1 Aggressiivisuus kiusaamisen taustalla	33
4.4.2 Temperamenttipiirteet kiusaamisen taustalla	35
4.5 Yhteenveto	37
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET	40

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	42
6.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	42
6.1.1 Kvalitatiivinen tutkimus	43
6.1.2 Fenomenologisen tutkimusmetodin soveltaminen	45
6.1.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	48
6.2 Tutkimuksen informantit	50
6.3 Sisällönanalyysi aineiston analyysinä	50
7 TULOKSET	56
7.1 Koulukiusaamisen määrittely ja luokanopettajien työssä kohtaamat kiusaamisen muodot	56
7.1.1 Luokanopettajien määritelmiä koulukiusaamisesta	57
7.1.2 Luokanopettajien työssään kohtaamia kiusaamisen muotoja	58
7.2 Kiusaamiseen puuttuminen	58
7.2.1 Luokanopettajien käyttämiä kiusaamiseen puuttumiskeinoja	59
7.2.2 Luokanopettajien käyttämiä kiusaamiseen puuttumismalleja	59
7.2.3 Yhteistyö kiusaamistilanteisiin puuttumisessa	61
7.2.4 Kiusaamiseen puuttumisen mahdollisuudet	62
7.3 Havainnot kiusaajista	63
7.3.1 Luokanopettajien määritelmiä koulukiusaajista	64
7.3.2 Koulukiusaamiseen vaikuttavia tekijöitä	65
7.3.3 Tyttö- ja poikakiusaajien eroja	68
7.3.4 Kiusaajan iän vaikutus kiusaamisen muotoon	71
7.3.5 Opettajien kokemuksia kiusaamisen määrästä	71
7.4 Tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä	73
8 POHDINTA	77

# 1 JOHDANTO

Koulukiusaaminen on ollut viime aikoina esillä useissa eri tilanteissa. Aihetta on käsitelty laajasti televisiossa, radiossa, sosiaalisessa mediassa ja lehdistössä. Aiheesta on ollut keskusteluohjelmia, kampanjoita ja jopa tasavallan presidenttimme on ottanut kantaa tärkeään asiaan. Myös koulut ovat kehittäneet kiusaamiseen puuttumismallejansa ottamalla käyttöön erilaisia valtakunnallisia hankkeita, kuten KiVa Koulu® -hankkeen. Asia puhuttaa siis niin kouluissa kuin valtakunnallisesti.

Aihe on tärkeä, koska se on läsnä jokaisen koululaisen ja opettajan arjessa. Opettaja on se aikuinen koulussa, joka on jatkuvasti läsnä oppilaidensa kanssa, ja puuttuu kiusaamistilanteisiin. Kiusaamiseen puuttuminen on tärkeää, sillä lapsille on taattava perusopetuslain ja Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan turvallinen koulupäivä (Finlex. 2008; Opetushallitus, 2004, s. 11). Koulu, jossa oppilas viihtyy ja jossa ei kiusata, lisää lapsen kouluviihtyvyyttä ja tätä kautta oppilas voi keskittyä koulunkäyntiinsä. Tämän vuoksi koimme tärkeäksi perehtyä aiheeseen, jotta voimme tulevana luokanopettajina puuttua kiusaamistapauksiin mahdollisimman tehokkaasti. Käsittelimme jo kandidaatintyössämme kiusaamisaihetta, joten aihe jatkui luontevasti myös pro gradu -tutkielmaamme. Perehdyimme kiusaamisen käsitteisiin ja teorioihin kandidaatintutkielmassamme, ja pro gradu -tutkielmassamme olemme laajentaneet teoriaosuutta sekä keränneet empiirisen aineiston luokanopettajien kokemuksista koulukiusaamisesta.

Koulukiusaamista on tutkittu sekä kotimaisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa. Suomessa aihetta on tutkinut muun muassa Christina Salmivalli (1998, 2003) ja Päivi Hamarus (2008) sekä Turun yliopisto KiVa Koulu® -hankkeessaan. Aiheesta on tehty myös paljon pro gradu -tutkielmia sekä väitöskirjoja. Ulkomaalaisia tunnettuja koulukiusaamisentutkijoita ovat muun muassa Anatol Pikas (1987), Dan Olweus (1992) ja Erling Roland (1989). Yleisesti tutkimusten näkökulma on keskittynyt kiusaamisen määrittelyyn ja siihen puuttumiseen. Koulukiusaamisen rooleihin liittyen on tutkittu erityisesti kiusatun roolia, mutta kiusaajan rooli on jäänyt vähemmälle huomiolle.

Pro gradu -tutkielmamme aiheena käsittelemme luokanopettajien kokemuksia koulukiusaamisesta omalla työurallaan. Selvitimme työssämme, miten luokanopettajat määrittelevät koulukiusaamisen ja millaisia kiusaamisen muotoja he ovat kohdanneet työuransa aikana. Halusimme myös selvittää, miten opettajat puuttuvat koulukiusaamiseen sitä havaitessaan ja vaihtelevatko saman opettajan käyttämät puuttumismallit tilanteesta riippuen. Koemme, että kiusaajien tutkiminen on jäänyt kiusattujen tutkimista vähemmälle, joten otimme näkökulmaksemme koulukiusaajan. Selvitimme, onko olemassa koulukiusaajia yhdistäviä tekijöitä ja millaisia kiusaajia opettajat ovat kohdanneet työssään. Tutkimme aihetta laadullisesta näkökulmasta ja koska tutkimme kokemuksia, tutkimuksemme on metodiltaan fenomenologinen. Keräsimme empiirisen aineistomme teemahaastattelulomakkeella. Olemme haastatelleet kymmentä luokanopettajaa, joista viisi on naisia ja viisi on miehiä. Valitsimme haastateltaviksemme luokanopettajia, koska he näkevät hyvin eri-ikäisiä lapsia työssään ja täten heillä on kokemusta siitä, kiusaavatko eri-ikäiset lapset eri tavoin. Aineiston analyysi on tehty aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä.

Tutkimuksemme toisessa luvussa käsittelemme, mitä koulukiusaaminen teoreettisesti on ja millaisia kiusaamisen muotoja on olemassa. Tarkastelemme myös, millaisia vaikutuksia kiusaamisella voi olla uhrille. Lisäksi esittelemme luvussa yleisimpiä puuttumismalleja kiusaamiseen. Kolmannessa luvussa tarkastelemme kiusaamistilanteen erilaisia rooleja ja kiusaajan sukupuolen vaikutusta kiusaamiseen. Neljännessä luvussa käymme läpi eri tutkimuksista esille tulleita syitä, jotka voivat saada lapsen kiusaamaan. Viidennessä luvussa esittelemme tutkimuskysymyksemme. Kuudennessa luvussa esittelemme tutkimuksemme toteutusta sen tiedonhankintamenetelmineen, metodologioineen, tutkimusmetodeineen, aineistonkeruumenetelmineen, kohderyhmineen ja aineiston analysointimenetelmineen. Seitsemännessä luvussa käsittelemme tutkimuksemme tuloksia,

joista selviää opettajien kokemuksia koulukiusaamisesta, siihen puuttumisesta ja erityisesti koulukiusaajan roolista. Tarkastelemme samassa luvussa myös tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä. Kahdeksannessa luvussa esitämme omia pohdintojamme ja johtopäätöksiämme aiheesta. Tarkastelemme luvussa myös sitä, miten tutkimustuloksemme vastaavat aiempia tutkimusteorioita aiheesta.

## **2 KOULUKIUSAAMINEN**

Suomessa kaikilla perusopetuksen piirissä olevilla lapsilla ja nuorilla on Suomen perusopetuslain (Finlex. 2008) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2004, s. 11) mukaan oikeus turvalliseen kouluympäristöön. Koulujen tulee laatia toimintasuunnitelma sekä kiusaamisen ehkäisemiseen että siihen puuttumiseen. Suomen perusopetuslaki velvoittaa oppilasta käyttäytymään asiallisesti koulussa, ja oppilasta voidaan rangaista, mikäli hän rikkoo tätä lakia käyttäytymällä asiattomasti. Rangaistuksena voi olla kirjallinen varoitus, jälki-istunto sekä oppilas voidaan erottaa koulusta enintään kolmeksi kuukaudeksi. Erottaminen tapahtuu kuitenkin vasta, jos edellä mainitut kurinpitokeinot eivät ole tehonneet. (Finlex. 2008.)

Vaikka kiusaaminen on laitonta, valitettava tosiasia on, että sitä tapahtuu kouluissa koko ajan. Tutkimusten mukaan peruskouluikäisten koulussa kiusattujen oppilaiden määrä on pysynyt noin kymmenen prosentin tienoilla jo hyvän aikaa (Hamarus, 2008, s. 19; 81). Salmivallin (2003, s. 14) mukaan suomalaisissa peruskouluissa kiusatuiksi joutuu 5–15 prosenttia oppilaista. Luku riippuu muun muassa tutkimusmenetelmästä ja lasten iästä, sillä nuoremmat oppilaat kertovat helpommin kiusaamisesta kuin vanhemmat oppilaat. Näin ollen voidaan laskea, että 20 oppilaan luokasta noin kaksi koululaista joutuu ainakin jollain muotoa kiusatuksi. Tämän tiedon valossa on helppo ymmärtää, että sellaiset koulut, joissa kiusaamista ei tapahdu ollenkaan, ovat harvinaisia.



Poliisiammattikorkeakoulussa (2008) tehdyssä tutkimuksessa käy ilmi, että jopa viidennes tutkimukseen osallistuneista lapsista on kokenut väkivaltaa viimeisen vuoden aikana. Jos mukaan otetaan myös ne, joita on uhattu fyysisellä väkivallalla, määrä nousee kolmannekseen. Tutkimuksen mukaan erityisesti pojat näyttävät kohtaavan väkivaltaa. Tyttöjen kohtaama väkivalta lisääntyy ylemmillä luokka-asteilla. (Ellonen, Kääriäinen, Salmi & Sariola, 2008, s. 42–43.)

1960-luvun lopulta asti kiusaamista on alettu kartoittaa ja määrittää systemaattisesti: mitä kiusaaminen käsitteellisesti on. Seuraavalla vuosikymmenellä kiusaamista on alettu tutkia perusteellisemmin Norjassa, Ruotsissa ja Suomessa. (Kirves & Stoor-Grenner, 2010, s. 4.) Tunnetuimpia koulukiusaamisen tutkijoita ovat muun muassa Dan Olweus, Anatol Pikas ja Christina Salmivalli. Tässä luvussa käsittelemme koulukiusaamisilmiötä perustuen edellä mainittujen sekä muiden kiusaamisen tutkijoiden tutkimuksiin.

## 2.1 Koulukiusaamisen määritelmiä

Koulukiusaamiseksi lasketaan kiusaaminen, joka tapahtuu koulussa joko oppi- tai välitunnilla tai koulumatkalla. Smithin, Moritan, Junger-Tasin, Olweusin, Catalanon ja Sleen (1998, s. 57) mukaan koulukiusaamista on esiintynyt niin kauan kuin yhteisöllisiä koulutuksia on järjestetty. Jokainen koulua käynyt on varmasti jossain määrin törmännyt kiusaamiseen, joko sivusta seuraamalla tai olemalla kiusatun tai kiusaajan asemassa. Kiusaamista tapahtuu esikoulusta lähtien aina aikuisuuteen ja työpaikkakiusaamiseen saakka (Penttilä, 1994, s. 84).

Jotta koulukiusaamisongelmaan voidaan puuttua ja siitä voidaan puhua, on ensin määriteltävä mitä kiusaaminen käsitteenä tarkoittaa. Monesti kiusaaminen saa rinnalleen termit *koulukiusaaminen* ja *kouluväkivalta*. Näiden käsitteiden sekavuus johtuu osittain ruotsalaisesta termistä *mobbing*, jota ei ole käännetty suomen kielelle. Täsmällisen suomenkielisen vastineen puuttumisen vuoksi suomessa käytetään eri termejä, joita ovat *ryhmäväkivalta*, *koulukiusaaminen*, *väkivalta* ja *kiusaaminen*. Joskus puhekielessä käytetään myös termiä *mobbaus*, mutta virallisissa teksteissä tätä käsitettä ei juurikaan käytetä. Englannin kielessä kiusaamisesta käytetään joko sanaparia *bullying-victimization* tai yksinkertaisesti pelkkää sanaa *bullying*. (Penttilä, 1994, s. 75.)

Koulukiusaamisena pidetään toimintaa, jossa yksi tai useampi henkilö alistaa joko fyysisesti tai psyykkisesti, suoraan tai epäsuoraan toista henkilöä toistuvasti (Harjunkoski & Harjunkoski, 1994, s. 19). Hamaruksen (2008, s. 12) mielestä kiusaamiseen liitetään myös aina tarkoituksellisuus, sillä hänen mukaansa kukaan ei ajaudu kiusaajaksi vahingossa. Kiusaamisen tavoitteena on vahingoittaa toista osapuolta systemaattisesti. Sen sijaan satunnainen kiusoittelu ja hännäminen eivät Salmivallin (1998, s. 30) mukaan täytä kiusaamisen kriteerejä vaan kuuluvat lasten normaaliin kanssakäymiseen. Korhonen (2009, s. 16) korostaa, että vaikka kiusaaminen tarvitsee kaksi osapuolta – uhrin ja kiusaajan – kiusaamisen alkamiseksi tärkeimmäksi asiaksi nousevat otolliset kiusaamisolosuhteet.

Pikasin (1987, s. 31) mukaan koulukiusaaminen on ryhmäväkivaltaa, jota ryhmä käyttää yksilöön joko fyysisesti tai psyykkisesti. Myös Salmivalli on tutkinut kiusaamista ryhmäilmiönä. Salmivalli (1998, s. 33) sanoo kiusaamisen perustuvan ryhmän jäsenten välisiin sosiaalisiin suhteisiin: hänen mielestään kiusaamiseen liittyy erilaiset ryhmätason mekanismit. Pitkäaikainen kiusaaminen johtaa uhrin pysyvään asemaan kiusattuna, sillä ryhmä asennoituu uhriin negatiivisesti myös varsinaisten aggressiivisten kiusaamistilanteiden sivussa. Ryhmän sosiaalisissa suhteissakin korostuu kiusaamisen ja kiusoittelun selväpiirteinen ero. Kun oppilaat joskus voivat kiusoitella toisiaan rajustikin, he pysyvät ryhmänä tilanteen päätyttyä; kiusaamistilanteissa ryhmä hajoaa, jolloin muu ryhmä asettuu jollain tasolla uhria vastaan (m.t. s. 33). Saarikoski (2006, s. 123) toteaa koko kouluryhmän hyväksyvän kiusaamisen, sillä monikaan ei uskalla kiusaamisen pelossa kertoa asiasta eteenpäin ja antaa näin kiusaamiselle hiljaisen hyväksyntänsä. Koulukiusaaminen ei siis ole vain kahden osatekijän – kiusaajan ja kiusatun – välinen tapahtuma vaan siihen osallistuu koko ryhmä, jokainen ryhmän jäsen omassa roolissaan. Tarkastelemme näitä kiusaamistilanteissa olevia sosiaalisia rooleja tarkemmin seuraavassa pääluvussa.

Kiusaamistilanteessa tyypillistä on voimasuhteiden epätasapaino, jossa vahvempi osapuoli alistaa heikompaan. Kiusaaja voi olla joko fyysisesti, henkisesti tai sosiaalisesti vahvempi kuin kiusattu. (Hamarus, 2008, s. 12.) Usein tämä voimasuhteiden epätasapaino syntyy siitä syystä, että kiusaajia on monta ja kiusattu on aivan yksin (Salmivalli, 1998, s. 31). Voimasuhteiden fyysisellä epätasapainolla tarkoitetaan, varsinkin poikien välillä, että kiusaaja on fyysisesti vahvempi tai isokokoisempi kuin kiusattu. Henkisellä epätasapainolla tarkoitetaan puolestaan sitä, että kiusattu on henkisiltä valmiuksiltaan

heikommassa asemassa kiusaajaan nähden. Kiusattu voi olla arka ja ujo, kun taas kiusaaja on sanavalmis, äänekas ja teräväkielinen ja käyttää taitojaan hyödyksi muiden manipulointiin. Sosiaalisesti vahvalla kiusaajalla on usein taustajoukkonaan monia kavereita vahvistamassa kiusaamistilanteita, kun taas kiusatulla ei ole välttämättä yhtään ystävää. Aina kuitenkin kiusattu ei ole heikempi kuin kiusaaja, vaan saattaa ärsyttämällä ja huonolla käyttäytymisellään provosoida toisia lapsia kiusaamaan itseään. (Olweus, 1992, s. 55.)

Koulukiusaamisen taustalla on useimmiten kiusaajan vallantavoittelu ja oman asemansa vahvistaminen ryhmässä. Omaa asemaa pyritään korottamaan alistamalla kiusaajaa itseään heikompia oppilaita. Vaikka kiusaamiseen liittyy aina aggressio, kiusaaja ei kuitenkaan välttämättä ole kiusaamistilanteissa fysiologisesti aggressiivinen, vaan voi toimia rauhallisesti ja harkiten. (Saarikoski, 2001, s. 220.) Kiusattu oppilas saattaa tulla kiusatuksi koko kouluhistoriansa ajan, lukuvuodesta toiseen. Melko tavallista on, että kiusatun rooli pysyy hänessä koko kouluajan. Samantapaisia tutkimustuloksia on saatu myös kiusaajan roolista, eli roolit ovat suhteellisen pysyviä. (Salmivalli, 1998, s. 68.) Kiusaajan roolissa oleva henkilö ei välttämättä ymmärrä aina kiusaamistilanteiden vakavuutta ja saattaa naamioida sen leikiksi. Opettajan puuttuessa kiusaamiseen saattaa kiusaaja väittää sen olleen vain leikkiä ja pääsee näin pakoilemaan vastuuta.

Kiusaamista ei ole saatu loppumaan eikä varmasti koskaan saadakaan, vaikka työtä sen loppumiseksi on tehty aina. Suomessa koulukiusaamiseen puuttumiseen ja sen ehkäisyyn on kiinnitetty lähiaikoina erityistä huomiota. Uusimmat tutkimustulokset puhuvat puolestaan, että kiusaaminen on vähentynyt kouluissa, joissa siihen on puututtu johdonmukaisesti. Kiusaamista on ehkäisty opettamalla lapsille esimerkiksi arvoja ja sosiaalisia taitoja. Johdonmukainen ja pitkäjänteinen työ on siis avainsanana kiusaamisen vähentämisessä. (KiVa Koulu®, 2009.)

## 2.2 Kiusaamisen tyypit

Kiusaaminen voidaan jaotella eri tyypeihin. Kiusaaminen voi olla joko suoraa tai epäsuoraa, fyysistä tai psyykkistä eli henkistä väkivaltaa. Siitä on käytetty eri termejä, kuten *aggressio*, *mobbaus* ja *väkivalta* (Olweus, 1992, s. 14). Tytöt ja pojat kiusaavat usein

eri tavoin, pojilla kiusaaminen on usein suoraa ja fyysistä, kun taas tytöillä kiusaaminen tapahtuu usein selän takana pahaa puhumalla ja juorujen levittämällä. Kiusaaminen voi siis olla joko henkistä tai fyysistä väkivaltaa, mutta monesti kiusaaja käyttää molempia keinoja eikä kiusaaminen jää vain joko henkisen tai fyysisen väkivallan varaan. Joskus kiusaaminen jaotellaan kolmeen eri ryhmään, kuten Höistad (2001, s. 80–90) tekee jaotellessaan kiusaamisen hiljaiseen, sanalliseen ja fyysiseen kiusaamiseen.

### 2.2.1 Fyysinen väkivalta

Fyysisellä eli suoralla kiusaamisella tarkoitetaan uhriin suoranaisesti kohdistettua fyysistä väkivaltaa. Se voi olla potkimista, kiinnipitämistä, tönimistä ja pahimmillaan jopa lyömistä. Siihen liittyy siis monella tapaa aggressiivinen käyttäytyminen. Fyysinen kiusaaminen jättää yleensä kiusatun kehoon jonkinlaisia ruhjeita kiusaamisesta ja se on sitä kautta helppoa havaita. Fyysinen kiusaaminen voi tapahtua itsenäisesti, mutta monesti siihen liittyy myös psyykkistä kiusaamista kuten nimittelyä. Fyysinen väkivalta on tyypillisintä alakouluikäisten poikien kesken. (Höistad, 2001, s. 85.) Useimmiten fyysistä väkivaltaa käyttävä oppilas on aggressiivinen ja kiusattua oppilasta vahvempi. Kaikista vahvimmat oppilaat eivät joudu niin helposti kiusatuiksi kuin fyysisesti heikoimmat (Olweus, 1992, s. 37).

Fyysiseen väkivaltaan kuuluu edellä mainitun äkillisen päälle käymisen lisäksi myös sukupuolinen häirintä, jossa korostuu huomion ja lähestymisen yksipuolisuus ja niiden kytkeytyminen sukupuoleen. Useimmiten sukupuolisen häirinnän kohteena ovat tytöt joutuessaan poikien koskettelemaksi vastoin tahtoaan. (Hamarus, 2008, s. 70.) Sukupuolisen häirintään liittyy myös vahvasti psyykkinen väkivalta, esimerkiksi halventavan nimittelyn muodossa.

### 2.2.2 Psyykkinen väkivalta

Psyykkinen kiusaaminen voi olla joko suoraa tai epäsuoraa. Siinä ei käytetä fyysisiä väkivaltaisia keinoja, mutta aggressiivisuus kuuluu psyykkiseen kiusaamiseen henkiselä tasolla. Psyykkinen kiusaaminen voi olla nimittelyä, uhkailua tai joukosta pois jättämistä eli eristämistä. Se voi olla myös ilkeiden ja perättömien juorujen levittelemistä uhrista. Psyykkisessä kiusaamisessa oppilaiden vuorovaikutus on hienovaraista. Se ilmenee pieninä

merkkeinä, joilla osoitetaan, ettei kiusatusta oppilaasta pidetä ryhmän keskuudessa. (Hamarus, 2008, s. 47–52.) Psykkiseksi kiusaamiseksi lasketaan myös silmien ummistaminen kiusaamiselta, sillä kiusaamistilanteesta tulisi ilmoittaa aina eteenpäin ja pyrkiä etsimään siihen ratkaisua. Psykkistä kiusaamista on vaikeampaa havaita kuin fyysistä, sillä siitä ei jää ulkoisesti näkyviä merkkejä.

Psykkiseksi kiusaamiseksi lasketaan sanallinen kiusaaminen, jolloin kiusaaja pyrkii verbaalisesti alistamaan ja loukkaamaan uhriaan. Se voi olla muun muassa haukkumista, uhkailua tai halventavaa tapaa puhua toisesta. (Hamarus, 2008, s. 46.) Monesti kiusaaja vahvistaa sanallista kiusaamista myös fyysisin keinoin, kuten tönimällä.

Psykkistä kiusaamista ovat myös eristäminen ja syrjiminä, joiden tarkoituksena on sulkea kiusattu henkilö pois koko ryhmästä. Kiusaaminen alkaa syrjimisestä ja jatkuu lopulta täydelliseen eristämiseen ryhmästä. Kiusaamisen ollessa syrjintävaiheessa, kiusattu voi uskoa, ettei hänelle vain löydy sopivaa ystävää. Eristämiseen ei välttämättä liity mitään muunlaista kiusaamista kuin porukan ulkopuolelle jättämistä. (m.t., s. 47–48.)

Prosessikiusaaminen on yksi psyykkisen väkivallan hienovarainen muoto. Se alkaa asteittain huulienheitosta ja etenee kohti vakavampaa kiusaamista. Alussa kiusaaja valitsee sopivan uhrin tarkastelemalla tämän reagoitua viattomalta vaikuttavaan vitsailuun. Mikäli uhri reagoi toivotulla tavalla, kiusaaja alkaa siirtyä astetta kovempiin kiusaamisen keinoihin, kuten suoraan verbaaliseen alistamiseen ja eristämiseen sekä fyysiseen väkivaltaan. Uhriksi päätyy helposti henkilö, joka ei noudata luokkakulttuurin normeja, esimerkiksi pukeutumissääntöjä. Kiusaaminen saattaa alkaa myös yhdestä nolosta tilanteesta, josta uhria muistutetaan vielä pitkään tapahtuman jälkeen. (m.t., s. 56–58.)

Koulukiusaaminen on osittain siirtynyt internetiin: se on kiusaamisen uusimpia muotoja. Internet-kiusaaminen on julkista ja pysyvää, sillä tiedot eivät välttämättä poistu koskaan internetistä. Pienen joukon hauskuutukseksi tarkoitetut pilkkaavat kuvat, videot tai tekstit voivat levitä nopeasti suuren joukon tietoisuuteen. Yksittäisestä kiusaamistapauksesta voi löytyä tietoa vielä vuosien päästä (Uusitorppa, 2011, s. 14). Internet-kiusaaminen on sähköistä kiusaamista eli *saippausta*, jota on myös kännykkäkiusaaminen. Kännykkää käytetään kiusaamisen välineenä esimerkiksi pilasoittoihin ja kuvien ottamiseen. Sähköinen kiusaaminen on helppoa, sillä internetissä voi turvautua anonyymiyden suojaan.

Kiusattu ei voi muuta kuin arvailla, kuka on kiusaamisen takana. (Hamarus, 2008, s. 71.) Kiusaaja ei kohtaa uhriaan kasvokkain internetissä, joten hän saattaa toimia tavoin, jotka muuten eivät olisi hänelle ominaisia. Internet-kiusaaminen eroaa perinteisistä kiusaamisen muodoista julkisuutensa ja jatkuvuutensa takia. (Lämsä, 2009, s. 65.)

## 2.3 Kiusaamisen vaikutukset

Koulukiusaaminen vaikuttaa uhriin monin tavoin, ja kiusaaminen jättää aina jälkensä psyykeen ja joskus myös kehoon. Välittöminä seurauksina uhri saattaa menettää ainakin osan ystävistään ja hänen asemansa omassa luokassaan heikkenee. Asemansa heikkenemisen myötä uhrin perusturvallisuudentunne laskee, ja pelontunteet saattavat jopa estää häntä tulemasta kouluun. (Holmberg-Kalenius, 2008, s. 32.) Räsänen (1992, s. 93) lisää kiusaamisen heikentävän koulusuorituksia koulusta pois jättäytymisen tai masentuneisuuden takia. Hamaruksen (2008, s. 78) mukaan psykosomaattisten oireiden, kuten päänsäryn ja vatsakipujen, lisääntyminen ahdistuneisuuden myötä on kiusaamisen seurausta. Uhrit ovat usein ahdistuneita ja heidän itsetuntonsa laskee kiusaamisen seurauksena.

Kiusaamisen jättämät jäljet vaikuttavat pahimmissa tapauksissa myös aikuisiällä. Tällöin kiusaaminen on voinut laskea uhrin itsetunnon niin alas, että murtumispiste on voinut olla lähellä. Vielä aikuisiässäkin asiasta puhuminen on voinut olla tuskallista, jos siitä yleensä on pystynyt puhumaan. Moni uhri on joutunut hakeutumaan psykiatriseen hoitoon vielä aikuisiällä lapsuudessa tapahtuneen kiusaamisen vuoksi. Jotkut ovat voineet päätyä itsemurhayritykseen ja jopa saaneet toteutettua sen kiusaamisesta johtuneen ahdistuksen myötä. (Harjunkoski & Harjunkoski, 1994, s. 18.) Hamarus (2008, s. 78) lisää kiusaamisen vaikuttavan jopa ammatinvalintaan, koska kiusaaminen muokkaa uhrin identiteettiä.

## 2.4 Koulukiusaamiseen puuttuminen

Koulukiusaamiseen puuttumisessa tärkein lähtökohta on koulun ja opettajien asenne. Tärkeitä vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa kiusaamiseen puuttumisen ajankohta, suhtautumisen vakavuus ja asenne- ja tunneilmapiirin luominen. Asenne- ja tunneilmapiiriä voidaan harjoittaa esimerkiksi taito- ja taideaineiden yhteydessä, mutta

harjoitteita on myös tuotava arkipäiväiseen kanssakäymiseen. Tunnetaitojen opetteleminen tulisi aloittaa jo esikoulussa ja sitä tulisi jatkaa määrätietoisesti kohti ylempiä luokka-asteita. Tunnetaitojen opetteleminen vaikuttaa kiusaamiseen ehkäisevällä tavalla, sillä se lisää huomattavasti empatiakykyä. (Holmberg-Kalenius, 2008, s. 162–164.)

Kouluissa tulisi laatia kiusaamisen vastainen toimintamalli, jossa on selkeät ohjeet kiusaamiseen puuttumiseen ja sen ennaltaehkäisemiseen. Ohjeistuksen tulisi olla kirjallinen selostus, josta opettaja saisi selkeät toimintamallit erilaisiin kiusaamistilanteisiin. Suunnitelman tulee edistää oppilaiden suojaamista fyysiseltä ja psyykkiseltä väkivallalta. Suunnitelmaa tulee päivittää ja valvoa sekä siitä tulee ilmoittaa oppilaiden koteihin, koulun henkilökunnalle ja yhteistyökumppaneille. (ks. esim. Salmivalli, 2003, s. 47; Opetushallitus, Opiskelija- ja oppilashuollon opas 2014.)

Koulukiusaamiseen voidaan puuttua monella eri strategialla. Esittelemme työssämme näistä strategioista ehkä tunnetuimmat: Olweuksen interventio-ohjelman, Pikasin keskustelumenetelmän sekä Rolandin kolmivaiheisen toimintasuunnitelman kiusaamista vastaan. Lisäksi esittelemme Suomessa laajasti käytössä olevan KiVa Koulu® -hankkeen.

#### 2.4.1 Olweuksen interventio-ohjelma

Dan Olweuksen kehittämän interventio-ohjelman tavoitteena on vähentää jo olemassa olevaa koulukiusaamista niin paljon kuin mahdollista, ja ihanteena olisi saada kiusaaminen loppumaan kokonaan. Jotta tavoitteeseen päästään, tulee oppilaiden vanhempien olla tietoisia koulukiusaamisen laajuudesta lapsensa koulussa ja keskittyä ongelman poistamiseen. Ohjelma pyrkii puuttumaan sekä suoraan että epäsuoraan kiusaamiseen. (Olweus, 1992, s. 61–62.)

Interventio-ohjelmassa pyritään luomaan kouluympäristöstä sellainen, jonka tärkeimpinä lähtökohtina ovat hyvä ilmapiiri, aito kiinnostus ja keskittyminen oleellisiin asioihin. Tämän myötä opettajilta ja muilta aikuisilta odotetaan selkeää puuttumista vähänkin kiusaamista muistuttavaan toimintaan. Huonoon käyttäytymiseen puututaan selkeillä rangaistuksilla ja asian käsittelyllä. (Olweus, 1992, s. 78; 100.)

Interventio-ohjelma jaetaan kolmeen eri tason toimenpiteisiin: koulutason, luokkatason ja yksilötason toimenpiteisiin. Koulutason toimenpiteet ovat tarkoitettu koko koulun oppilaiden asenteiden muokkaamiseen ja ilmapiirin parantamiseen. Koulutason toimenpiteissä ei tunnisteta yksittäisiä kiusaamistapauksia tai rooleja kiusaamistilanteessa. Luokkatason toimenpiteissä kohderyhmänä on koko luokka, mutta toimenpiteet ovat samankaltaisia kuin koulutason toimenpiteet. Yksilötason toimenpiteiden kohteena ovat yksittäiset koulukiusaamistapaukset tai niiden epäilykset. Yksilötason toimenpiteet kohdistuvat sekä kiusaajaan että uhriin. (Olweus, 1992, s. 63)

*”Koulutason toimenpiteitä ovat:*

- 1. Kyselylomakekartoitus*
- 2. Kiusaamisongelmien käsittely kokouksessa*
- 3. Tehostettu välituntivalvonta*
- 4. Koulun pihan viihtyisyyden parantaminen*
- 5. Puhelinpäivystys*
- 6. Koulun ja kodin välinen yhteistyö*
- 7. Koulun sosiaalisen ympäristön kehittämisen työryhmät*
- 8. Vanhempien yhteistyö.”* (Olweus, 1992, s. 60.)

*”Luokkatason toimenpiteitä ovat:*

- 1. Kiusaamisen vastaiset säännöt luokassa*
- 2. Luokkakokoukset*
- 3. Roolileikit ja kirjallisuus*
- 4. Yhteistoiminnallinen oppiminen*
- 5. Positiivinen luokkatoiminta*
- 6. Vanhempainillat.”* (Olweus, 1992, s. 60.)



*”Yksilötason toimenpiteitä ovat:*

- 1. Kiusaajien ja uhrien kanssa keskustelut*
- 2. Kiusaajien ja uhrien vanhempien kanssa keskustelut*
- 3. Opettajan ja vanhempien mielikuvituksen käyttö*
- 4. Apu kiusaamistilanteeseen kuulumattomilta oppilailta*
- 5. Vanhempien tukeminen*
- 6. Vanhempien keskusteluryhmät*
- 7. Koulun tai luokan vaihto.” (Olweus, 1992, s. 60.)*

#### 2.4.2 Pikasin keskustelumenetelmä

Anatol Pikasin kehittämän keskustelumenetelmän ideana on antaa pohja kiusaajan, kiusatun ja opettajan välisille keskusteluille kiusaamisen loppumiseksi. Tähän keskustelumenetelmään kuuluu suggestiivisen käskyn menetelmä ja yhteisen huolen menetelmä. Menetelmissä opettaja keskustelee kiusaamistilanteissa mukana olleiden kiusaajien kanssa yksitellen ja ryhmässä, jossa mietitään mahdollista hyvityskeinoa. Tästä edetään opettajan ja kiusatun välisiin keskusteluihin, seurantakeskusteluihin ja siitä edelleen viimeiseen vaiheeseen eli ryhmäkeskusteluun, johon osallistuvat niin kiusaajat kuin kiusattu. (Pikas, 1987, s. 130; 139–145.)

Pikasin kehittämään suggestiivisen käskyn menetelmään liittyy olennaisesti aikuisen valta. Tällöin aikuinen tietää kiusaamisesta ja hän vaatii sille päätöstä. Yhteisen huolen menetelmän ideana on saada kiusaaja ymmärtämään tekevänsä väärin ja asettumaan uhrinsa asemaan. Tämän myötä edetään vaiheeseen, jossa kiusaaja voi hyvittää tekonsa auttamalla uhriaan. Opettajan rooli on tällöin toimia tukihenkilönä sekä kiusaajalle että kiusatulle. (Pikas, 1987, s. 133; 139–145.)

Kun kiusaamista on käsitelty sekä yksittäin että ryhmässä, niin kiusaajien kuin kiusatun osalta, on aloitettava seurantakeskustelut. Tämä on tärkeä osa prosessia, sillä näin opettaja pysyy tilanteesta ajan tasalla ja pystyy näin tekemään tarvittavia jatkotoimenpiteitä. Tämä on erityisen tärkeää varsinkin kiusatun näkökulmasta, sillä hän tarvitsee tukea ja tämän myötä hän tuntee, että ei ole ongelmansa kanssa yksin. (Pikas, 1987, s. 144–145.)

### 2.4.3 Rolandin kolmivaiheinen toimintasuunnitelma kiusaamista vastaan

Rolandin kolmivaiheisen toimintasuunnitelman tavoitteena on ennaltaehkäistä ja vähentää koulukiusaamista kolmen eri toimintavaiheen myötä. Ennen varsinaisia toimia koulun henkilökunnan tulee pitää suunnittelupäivä, jossa käydään läpi kiusaamiseen liittyviä kysymyksiä. Suunnittelupäivänä mietitään konkreettisia tekoja koulukiusaamisen lopettamiseksi. (Roland, 1984, s. 122.)

Ensimmäisessä vaiheessa toiminnan kohteena on aikuisyhteisö. Roland tarkoittaa aikuisyhteisöllä oppilaiden vanhempia. Roland katsoo yhteistyön lasten vanhempien kanssa tärkeäksi, sillä vanhemmat vaikuttavat lastensa asenteisiin ja käyttäytymismalleihin. Vanhempia pyritään valistamaan kouluväkivallan laajuudesta ja luonteesta, mutta sen lisäksi vanhemmat halutaan mukaan koulukiusaamisen ehkäisemistyöhön. (Roland, 1984, s. 123.)

Ensimmäisessä vaiheessa koulun henkilökunta ja oppilaiden vanhemmat suunnittelevat yhdessä oppilaille tarkoitetun kyselylomakkeen, jolla selvitetään kiusaamisongelman laajuutta ja monimuotoisuutta. Oppilaat vastaavat nimettöminä kyselyyn, jotta vastaukset olisivat mahdollisimman totuudenmukaisia. Kyselyn tulokset esitellään luokan vanhempainillassa, jonka myötä vanhemmat pääsevät keskustelemaan lastensa kanssa mahdollisista ongelmista. Ensimmäisen vaiheelle on ominaista myös vanhempien ja opettajan väliset keskustelut, joissa opettaja rohkaisee vanhempia myönteisiin toimiin lastensa suhteen. (Roland, 1984, s. 123–130.)

Toisessa vaiheessa oppilaat pääsevät itse mukaan kiusaamisen ennaltaehkäisytyöhön. Tällöin oppilaat alkavat itse etsiä ratkaisuja ja menetelmiä kiusaamista vastaan. Esimerkiksi oppilasneuvostot ja tukioppilastoiminta ovat hyviä väyliä, joiden kautta lapset voivat vaikuttaa kiusaamistilanteisiin. Toisessa vaiheessa olisi hyvä käsitellä kiusaamista myös luokan sisäisesti erilaisilla roolileikeillä tai vaikkapa kirjoitustehtävillä. (Roland, 1984, s. 130–133.)

Kaksi ensimmäistä vaihetta keskittyvät muuttamaan oppilaiden keskinäistä ilmapiiriä kiusaamisen vastaiseen suuntaan, kun taas kolmas on kiusaamisen vähentämiseen suunnattua suoraa toimintaa. Kaikki kolme vaihetta tukevat toisiaan, kaksi ensimmäistä

vaihetta luovat kouluun kiusaamista vastustavan ilmapiirin, jonka myötä kiusaamistilanteisiin on helpompi puuttua. Kolmannelle vaiheelle tyypillisiä toimenpiteitä ovat esimerkiksi seuraavat: uhrin ja kiusaajan yksilöllinen hoito, ryhmään vaikuttaminen, luokkakokous ja yhteydenotto perheeseen. (Roland, 1984, s. 134.)

#### 2.4.4 KiVa Koulu®

KiVa Koulu® on kehitetty Turun yliopiston psykologian laitoksen ja Opetustutkimuksen keskuksen yhteistyönä. Hankkeen kehitys alkoi vuonna 2006 ja se otettiin kouluissa käyttöön vuonna 2009. Nykyisin hankkeessa on mukana 2500 suomalaista peruskoulua, eli 90 % kaikista maamme peruskouluista. KiVa Koulun® tavoitteena on ennaltaehkäistä ja vähentää koulukiusaamista. (KiVa Koulu® 2009.)

KiVa Koulun® toimenpiteet jaetaan kahteen osaan: yleisiin ja kohdennettuihin toimenpiteisiin. Yleisten toimenpiteiden tavoitteena on ennaltaehkäistä koulukiusaamista ja luoda kouluun positiivinen ilmapiiri sekä lisätä tietoisuutta koulukiusaamisesta. Tällaisia toimenpiteitä ovat esimerkiksi: koulun oman tilanteen kartoitus, oppitunnit, virtuaalinen oppimisympäristö ja tiedotteet vanhemmille. Kohdennetut toimenpiteet otetaan käyttöön silloin, kun kiusaaminen on tullut ilmi. Tällöin koulukiusaamiseen puututaan esimerkiksi selvittelykeskusteluilla. Kiusaamistapauksen selvittelyyn osallistuu koulun KiVa -tiimi, johon kuuluu vähintään kolme koulun työntekijää. (KiVa Koulu® 2009.)

### 2.5 Yhteenveto

Koulukiusaaminen on toimintaa, jossa kiusaaja alistaa uhriaan joko koulussa tai koulumatkalla. Alistaminen voi olla joko suoraa tai epäsuoraa, fyysistä tai psyykkistä. Kiusaaminen on aina tahallista toimintaa, jonka tavoitteena on vahingoittaa uhria toistuvasti eikä sitä pidä sekoittaa satunnaiseen kiusoitteeluun. Kiusaamisessa esiintyy aina voimasuhteiden epätasapaino, sillä kiusaaja on joko psyykkisesti tai fyysisesti kiusaamisen uhria voimakkaampi. Kiusaamisilmiö käsittää kiusaajan ja kiusatun lisäksi myös sivustaseuraajat, joten sitä pidetään ryhmäilmiönä.

Kiusaaminen jaotellaan usein fyysiseen ja psyykkiseen väkivaltaan. Fyysinen väkivalta on suoraa kiusaamista kohdistuen uhrin kehoon, esimerkiksi tönimisen muodossa. Psyykkinen väkivalta voi olla joko suoraa tai epäsuoraa esiintyen yleensä nimittelynä tai eristämisenä muusta porukasta. Psyykkinen kiusaaminen on yleensä vaikeammin havaittavissa kuin fyysinen kiusaaminen. Vaikka fyysinen ja psyykkinen väkivalta jaotellaan erikseen, ne voivat esiintyä myös yhdessä. Pitkäaikainen koulukiusaaminen vaikuttaa uhriin monin tavoin ja pahimmassa tapauksessa kiusaamisesta johtuvia traumoja voi joutua käsittelemään vielä aikuisiässä. Uhri voi esimerkiksi kärsiä masennuksesta pitkäaikaisen kiusaamisen vuoksi.

Koulukiusaamiseen puuttumisessa on useita eri keinoja. Tärkein lähtökohta kiusaamiseen puuttumiseen, ja etenkin sen ennaltaehkäisyyn, on koulun ja opettajien asenteet. Puuttumiseen tehokkuuteen vaikuttavat muun muassa kiusaamiseen puuttumisen ajankohta, suhtautumisen vakavuus ja oikeanlaisen asenne- ja tunneilmapiirin luominen. Kouluissa tulisi laatia kiusaamisen vastainen toimintasuunnitelma, jossa on selkeät ohjeet kiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja siihen puuttumiseen.

Koulukiusaamiseen voi puuttua usealla tavalla. Tunnettuja kiusaamisesta ehkäiseviä ja siihen puuttumiseen liittyviä strategioita ovat Olweuksen interventio-ohjelma, Pikasin keskustelumenetelmä, Rolandin kolmivaiheinen toimintasuunnitelma kiusaamista vastaan sekä uusimpana suomalainen KiVa Koulu® -hanke. Olweuksen interventio-ohjelmassa keskitytään koulukiusaamista ennaltaehkäiseviin toimenpiteisiin. Interventio-ohjelmassa puututaan myös systemaattisesti koulukiusaamistapauksiin kolmen eri tason toimenpiteillä, joita ovat koulutason, luokkatason ja yksilötason toimenpiteet. Pikasin keskustelumenetelmässä keskitytään kiusaajan, kiusatun ja opettajan välisiin keskusteluihin, joiden tavoitteena on kiusaamisen loppuminen. Rolandin kolmivaiheinen toimintasuunnitelma kiusaamista vastaan on puuttumismenetelmä, jonka tavoitteena on ennaltaehkäistä ja vähentää koulukiusaamista. Menetelmä on kolmivaiheinen, jossa ensin keskitytään oppilaiden vanhempiin ja toisessa vaiheessa oppilaat otetaan mukaan kiusaamisen ennaltaehkäisytyöhön. Kolmas vaihe on kiusaamisen vähentämiseen suunnattua suoraa toimintaa. KiVa Koulun® tavoitteena on ennaltaehkäistä ja vähentää koulukiusaamista sekä yleisillä että kohdennetuilla toimenpiteillä. Yleisillä toimenpiteillä ehkäistään koulukiusaamista ja luodaan kouluun positiivinen ilmapiiri. Lisäksi ne lisäävät tietoisuutta koulukiusaamisesta. Kohdennettuja toimenpiteitä käytetään silloin, kun kiusaaminen on tullut ilmi.

### 3 ROOLIT KIUZAAMISTILANTEISSA

Kaikkiin kiusaamistilanteisiin liittyy erilaisia rooleja. Kiusaamisessa on aina joku, joka kiusaa ja joku, jota kiusataan. Kiusaamiseen voi liittyä myös sivustakatsojan, kiusatun puolustajan ja kiusaajan vahvistajan roolit. Tässä luvussa tarkastelemme kiusaajan, kiusatun ja kiusaajan vahvistajan rooleja.

Kun puhutaan kiusaamisesta ryhmää koskevana ilmiönä, tulee ymmärtää kiusaamisen taustalla olevat roolimudostelmat. Jotta näistä rooleista voidaan puhua, täytyy ymmärtää roolin määritelmä. Monesti roolin käsitteestä tulee mieleen teatterin näytöslava, jossa näyttelijöillä on omat roolinsa. Tästä voi kuitenkin muodostua virheellinen käsitys, että roolit muodostuisivat yksilöille oman minänsä piilottamiseksi. Allardt (1983, s. 60) painottaa sitä, että rooli on persoonaan sisäistetty ominaisuus.

Sosiaalipsykologisessa määritelmässä roolilla tarkoitetaan niitä odotuksia, joita yksilöön liitetään. Odotukset voivat liittyä yksilön ammattiin, sosiaaliseen asemaan, ikään, sukupuoleen tai hänen aiempaan käyttäytymiseensä. Eri kulttuureissa roolit voivat olla hyvin erilaisia. Kun yksilö saapuu johonkin ryhmään, hän kantaa mukanaan kulttuuriodotusten mukaisia rooleja; häntä voidaan pitää ensisijaisesti opettaja, lapsena tai äitinä. Ryhmän sisällä alkaa kuitenkin pikkuhiljaa syntyä sosiaalisia rooleja. Nämä sosiaaliset roolit määräytyvät sen mukaan, miten yksilö käyttäytyy tai mikä hänen tehtävänsä ryhmässä on. Yksilö siis ei voi ottaa itselleen jotain roolia vaan se riippuu hänen käyttäytymisestään. Myös muiden ryhmän jäsenten odotukset ovat keskeinen osa roolin muodostumisessa. (Salmivalli, 1998, s. 48.)

Roolit tarvitsevat aina vastaroolin: kun puhutaan esimerkiksi kiusaajan roolista, tulee huomioon ottaa myös kiusatun rooli. Roolimuodostelmien tärkeä tunnusmerkki onkin molemminpuolisuus. (Allardt, 1983, s. 61.) Salmivalli (1998, s. 49–50) kuitenkin lisää, että roolit ovat muuttuvia ja vaihtuvia. Yksilöllä voi olla eri tilanteissa ja ryhmissä erilaisia rooleja. Ryhmien ominaisuudet vaikuttavat siihen, millainen rooli on mahdollinen. Jos yksilö toimii ryhmässä tietyllä roolin odottamalla tavalla, se ei välttämällä ole hänelle ominainen tapa toimia joka tilanteessa. Jokainen voi kuitenkin päästää irti omista rooleistaan kokeilemalla uusia rooleja.

### 3.1 Kiusaaja

Jotta kiusaamisen taustalla olevia syitä voitaisiin ymmärtää, tulee ensin tarkastella kiusaajan profiilia. Täytyy ensin ymmärtää millainen ihminen kiusaaja on, ennen kuin aletaan miettiä syitä kiusaamisen taustalla. Tarkastelemme seuraavaksi kiusaajan roolia kouluväkivaltatilanteissa. Tarkastelun kohteeksi pääsevät myös sukupuolierot kiusaamisessa; tarkastelemme erikseen niin poikien kuin tyttöjenkin kiusaamista.

Tyypillisesti kiusaaja on aggressiivinen eikä tunne empatiaa uhrejaan kohtaan. Usein he ovat aggressiivisia myös aikuisia, kuten opettajia ja vanhempia, kohtaan ja heidän asenteensa väkivaltaan on keskimääräistä positiivisempi. (Olweus, 1992, s. 35.) Friséenin, Jonssonin ja Perssonin (2007, s. 753) mukaan kiusaajat ajattelevat olevansa erityisiä ja haluavat näyttää kaikille valtansa. Kiusaaminen saattaa alkaa jo varhaisessa lapsuudessa, jos vahva lapsi alistaa heikompaa ja kokee tämän tyydyttävänä tilanteena (Stones, 1998, s. 13).

Usein kiusaamisen taustalla ajatellaan olevan kiusaajan huono itsetunto ja ahdistuneisuus. Näin ei kuitenkaan välttämättä ole, sillä useat tutkimukset antavat toisenlaisia tuloksia; kiusaajan itsetunto on usein hyvä, jopa keskimääräistä parempi, ja ahdistuneisuutta voi esiintyä vähän. (Olweus, 1992, s. 35.) Tietysti on hyvä muistaa, että ihmiset ovat erilaisia ja osa kiusaavista lapsista on juuri näitä stereotyyppisiä, ahdistuneita ja huonon itsetunnon omaavia kiusaajia, vaikka tutkimustulokset ovat ristiriidassa väittämän kanssa.

Kiusaajalle tyypillistä on vallantavoittelu omassa sosiaalisessa ryhmässään. Hän pyrkii tähän alistamalla muita ja käyttäytymällä usein aggressiivisesti ja impulsiivisesti. Kiusaaja toimii harvoin yksin, hän on usein sosiaalisesti lahjakas ja saa manipuloitua muut puolelleen. Kaveripiireissä kiusaaja on lähes aina suositumpi kuin uhri. (Harjunkoski & Harjunkoski, 1994, s. 35.) Kiusaaja ei useinkaan pöde huonoa omaatuntoa toiminnastaan. Aina kuitenkin kiusaajat eivät edes ymmärrä kiusaavansa. Joissain tapauksissa kiusaaja saattaa olla aidosti yllättynyt siitä, että hänen käyttäytymistään pidetään loukkaavana. Hän on jopa saattanut pitää asiaa leikkinä. (Cantell, 2010, s. 128.)

Poikien ja tyttöjen kiusaamistavat eroavat toisistaan selkeästi. Pojille annetaan helposti enemmän vapautta olla näkyvästi aggressiivinen, kun tytöiltä odotetaan kilttiä ja hillittyä käyttäytymistä. Osaltaan tämän vuoksi poikien välinen kiusaaminen ilmenee fyysisenä väkivaltana ja tyttöillä kiusaaminen saa hienovaraisempia nyansseja. Molempien sukupuolten harjoittamassa kiusaamisessa on taustalla aggressio, vaikka tytöt eivät käytä niin usein fyysistä aggressiota kiusaamistilanteissa kuin pojat. Aggressiot tyttöjen ja poikien kiusaamistapauksissa ovat samanlaisia, vain ilmenemismuodot eroavat toisistaan (Höistad, 2001, s. 93).

### 3.1.1 Poika kiusaajana

Olweusin (1992, s. 23) mukaan pojat lähtevät tyttöjä helpommin kiusaamaan fyysisin, suorien keinoin ja tämä näkyy erityisesti yläkoulussa. Tämän vuoksi poikien kiusaaminen on helpommin havaittavissa, mutta iän myötä se muuttuu enemmän verbaaliseksi, jolloin myös havaittavuus vähenee (Harjunkoski & Harjunkoski, 1994, s. 25). Poikien kiusaaminen on yleensä sekä sanallista että fyysistä. Kiusaaminen ilmenee yleensä ensin viattomalta vaikuttavalta haukkumisella ja saattaa edetä fyysiseen alistamiseen. Fyysinen kiusaaminen voi olla tönimistä, lyömistä, potkimista, pipon viemistä sekä myös ei-näkyvää ilkivaltaa, kuten esimerkiksi kovien otteiden käyttämistä liikuntatunneilla. Jos kiusaaminen käy ilmi opettajalle, puolustautuu kiusaaja usein väittämällä sen olleen leikkiä. (Höistad, 2001, s. 94.)

Lisäksi poikien kiusaamiselle on tyypillistä, että kiusaavat pojat valitsevat uhrinsa sukupuolesta riippumatta: pojat kiusaavat sekä tyttöjä että poikia. On myös havaittu, että pojat ovat tyttöjä useammin joko kiusaajan tai kiusatun roolissa eli poikien keskuudessa



kiusaamista tapahtuu enemmän kuin tyttöjen. (Harjunkoski & Harjunkoski, 1994, s. 25–26.) Salmivallin (1998, s. 76) mukaan pojan kiusaajan rooli on melko pysyvä; jos poika on ollut kiusaajan roolissa alakoulussa, hän myös todennäköisesti jatkaa kiusaamista yläkoulussa. Pojalla kiusaajan roolin pysyvyyteen ei vaikuta juurikaan ystäväpiiri, toisin kuin tytöillä.

### 3.1.2 Tyttö kiusaajana

Tyttöjen kiusaaminen on huomattavasti näkymättömämpää kuin pojilla. Tytöt eivät niinkään käytä fyysistä väkivaltaa, vaan he suosivat psyykkisiä keinoja (Stones, 1998, s. 18). Näitä psyykkisen kiusaamisen muotoja ovat muun muassa eristäminen, juoruilu, haukkuminen ja pahan puhuminen selän takana. Tytöt siis käyttävät sekä suoria että epäsuoria psyykkisen kiusaamisen muotoja. Tytöille ominaista on kiusata joko ulkonäköön tai pukeutumiseen liittyvistä asioista (Lämsä, 2009, s. 63).

Vaikka tytöt eivät käytäkään niin paljon fyysistä väkivaltaa kuin pojat, sen käyttäminen on lisääntynyt (Stones, 1998, s. 18). Tyttöjenkin fyysiset tappelut voivat olla todella rajuja, ja joskus kiusaaja on saattanut leikata jopa uhrin hiukset kiusaamistilanteessa. Muuten fyysinen kiusaaminen tytöillä on samankaltaista kuin pojillakin: lyömistä, tönimistä ja tavaroiden viemistä. Tytöt valitsevat yleensä uhrikseen toisen tytön, ja he eivät niinkään kiusaa poikia (Harjunkoski & Harjunkoski, 1994, s. 25). Tämä voi selittyä sillä, että pojat ovat usein tyttöjä fyysisesti vahvempia, joten tytöt eivät välttämättä uskalla asettua poikien kiusaajiksi.

### 3.2 Kiusaamisen uhri

Kiusaamisen uhrin ovat usein jollain tavalla helposti kohteeksi joutuvia henkilöitä. Kiusattu on yleensä jollain tavalla poikkeava luokan sisäisestä normistosta tai kulttuurista. Uhri yleensä leimataan erilaiseksi, jolloin hänen pyrkimyksensä päästä "normaaliksi" ei ole enää helposti toteutettavissa (Holmberg-Kalenius, 2008, s. 35). Kiusaamisen kohteeksi uhri voi joutua periaatteessa mistä syystä tahansa. Hän saattaa olla liian lihava tai laiha, liian hyvä tai liian huono koulutyössään, liian hiljainen tai äänekäs ja lista jatkuu loputtomiin. Uhrit voidaan karkeasti jaotella kolmeen eri ryhmään: passiivisiin, provosoiviin ja masentuneisiin uhreihin.

Passiiviset uhrin eivät itse voi vaikuttaa kiusaamiseensa, vaan he joutuvat usein kiusatuksi persoonallisuudenpiirteidensä tai fyysisten ominaisuuksiensa vuoksi. Kiusaamisen kohteeksi joutuvat lapset ovat usein herkkiä, hiljaisia ja varovaisia. Erityisesti kiusatuksi joutuvat pojat usein muita lapsia fyysisesti heikompia ja pienikokoisempia. Kiusattujen lasten suhteet vanhempiinsa ovat yleensä hyvät ja erityisesti pojilla korostuu positiivinen suhde äitiinsä, mikä voi edesauttaa kiusaamisen syntyä. (Olweus, 1992, s. 33–34.) Harjunkosken ja Harjunkosken (1994, s. 29) mukaan olisi tärkeää, että vanhemmat olisivat lapsensa tukena, jotta hänen luottamus itseensä ja taitoihinsa vahvistuisi, jolloin myös kiusaaminen saattaa vähentyä.

Pienen osan uhreista voidaan sanoa aiheuttavan itse oman kiusatuksi joutumisensa. Tällaisia uhreja kutsutaan provosoiviksi uhreiksi. Heille on tyypillistä ahdistuneisuus ja aggressiivisuus. Provosoivat uhrin vaikuttavat luokkaansa passiivisia uhreja enemmän; käytöksellään ja olemuksellaan he saavat luokkakaverinsa ärsyntyneeseen helposti. Uhri saattaa esimerkiksi tönä ja haukkua muita oppilaita, jolloin pahimmillaan koko luokka suhtautuu häneen kielteisesti ja alkaa kiusata häntä. Uhri voi siis olla molempien, sekä kiusaajan että kiusatun, roolissa. (Harjunkoski & Harjunkoski, 1994, s. 29.)

Kolmanteen uhriryhmään kuuluvat masentuneet uhrin. Masentuneet lapset joutuvat helposti kiusaamisen uhriksi, sillä he eivät näe elämässään valoa, ja heidän koulumenestyksensä saattaa alkaa laskea. Tällainen lapsi saattaa olla opettajankin epäsuosiossa muun muassa huonon koulumenestyksen ja aktiivisuuden puutteen vuoksi. (Harjunkoski & Harjunkoski,

1994, s. 28.) Masentuneilla uhreilla on heikko itsetunto sekä negatiivinen minäkäsitys. He kokevat itsensä epäonnistuneiksi elämässään ja ajattelevat olevansa muita heikompia. Masentunut saattaa kokea myös muiden ajattelevan hänestä vain negatiivisia asioita. (Olweus, 1992, s. 34.)

Kiusaaminen vaikuttaa uhrin ulkoiseen olemukseen vahvasti. Hänellä saattaa olla ruhjeita ja mustelmia, ja vaatteet saattavat olla riekaleina koulupäivän päätteeksi. Uhri on usein masentuneen, onnettoman ja itkuisen oloinen, sillä kiusaaminen on heikentänyt hänen itsetuntoaan. Tällöin voimattomuudentunne kiusaajia kohtaan kasvaa. Kiusatun sosiaaliset suhteet heikentyvät, eikä hänellä välttämättä ole yhtään hyvää ystävää koulussa tai vapaa-ajallakaan, joten hän saattaa tulla paremmin toimeen aikuisten kuin lasten kanssa. Kiusaamisen myötä uhrin koulusuoritukset saattavat laskea ja tämä lisää ahdistusta entisestään. Kiusaaminen näkyy myös uhrin hyvinvoinnissa koulun ulkopuolella, hänellä saattaa olla univaikeuksia, eikä iloa löydy koulun ulkopuolisista asioista. Kiusaaminen vaikuttaa kielteisesti uhrin hyvinvointiin myös lisääntyvän stressin muodossa. (Olweus, 1992, s. 52–55.)

### 3.3 Kiusaamisen vahvistaja

Aktiivisen kiusaajan lisäksi voidaan puhua passiivisista kiusaajista. Nämä kiusaamisen vahvistajat toimivat yhdessä kiusaajan kanssa sivusta seuraamalla ja kiusaajaa puolustamalla sekä yllyttämällä. Passiivisilla kiusaajilla on olennainen rooli kiusaamistilanteissa, sillä harva kiusaamistapaus tapahtuu pelkästään itse kiusaajan ja kiusatun välillä. Kiusaajan takana on aina jonkinasteinen kannustusjoukko, muutamasta kaverista pahimmillaan koko luokkaan. (Harjunkoski & Harjunkoski, 1994, s. 36.) Höistad (2001, s. 67–68) lisää tähän kiusaamisen vahvistajien roolin merkittävyydestä, että hiljenemällä he hyväksyvät kiusaamisen ja tällöin kiusaaja ajattelee tekojensa olevan hyväksyttyjä ja tuettuja. Kiusaamisen jatkuvuuden kannalta olennaista on ryhmän myönteinen asennoituminen tapahtumiin; kun muut oppilaat hyväksyvät kiusaajan toiminnan, kiusaaja ei tunne tekevänsä mitään väärää. Kiusaamisen vahvistajat kokevat painetta kiusaajan puolesta. Tästä syystä kiusaamisen vahvistaja alkaa toimia tavalla, joka ei ole hänelle ominaista muissa tilanteissa. Mikäli joku vahvistajista rohkenee asettua kiusaajaa vastaan, hän toimii tavalla jota suurin osa ryhmästä arvostaa ja he toivoisivat

itsekin saavansa rohkeutta asettua kiusaajaa vastaan ja näin päättää kiusaamisen. Tällä kiusaamisen vastustajalla saattaa olla suuri merkitys kiusaamisen päättymiselle, jos muut ryhmän jäsenet uskaltavat asettua tämän puolelle.

Yleensä kiusaamisen vahvistajat eivät kuitenkaan aloita kiusaamista vaan liittyvät mukaan kiusaamistoimintaan. Kiusaajan kaveriksi liitytään helposti, jotta ei itse joutuisi kiusatuksi. Kiusaamisen vahvistajalta odotetaan jatkuvaa kiusaajan puolustamista, sillä kiusaaja saattaa kääntyä muuten tätä vastaan. (Harjunkoski & Harjunkoski, 1994, s. 36.) Tämä luo kiusaamisen vahvistajalle suuren paineen olla kiusaajan tukena, sillä ymmärrettävästi on vaikeaa asettua kiusaajaa vastaan ja tulla itse kiusatuksi.

Kiusaajan taustajoukot eivät välttämättä pidä itseään kiusaajina, vaan väittävät olevansa vain kiusaamiselle voimattomia sivustaseuraajia. He eivät välttämättä ymmärrä tukensa suurta merkitystä kiusaajan hyödyksi ja pitävät toimintaansa enemmänkin hauskanpitona. Monesti he myös vähättelevät tilannetta tai kieltävät kokonaan sen olemassaolon (Jakobson, 1992, s. 35). Joissain tapauksissa kiusaamisen vahvistajat saattavat kärsiä ja potea huonoa omatuntoa kiusaamisesta. Kiusaamisen vahvistajat pelkäävät kiusaajaa ja kiusatuksi joutumista, mutta tuntevat syyllisyyttä osallisuudestaan kiusaamiseen. He saattavat jopa asettua omaa ystäväänsä vastaan, mikäli kiusaaja valitsee tämän uhrikseen. (Höistad, 2001, s. 66.)

### 3.4 Yhteenveto

Kiusaamistilanteisiin liittyy aina erilaisia rooleja: kiusaaja, kiusaamisen uhri ja kiusaamisen vahvistaja. Roolit ovat yleensä melko pysyviä luokka-asteesta ja koulusta toiseen. Yleensä kiusaajien ajatellaan olevan suhteellisen itsevarmoja ja johtajamaisia persoonia. Toisaalta myös usein ajatellaan, että kiusaajilla on huono itsetunto. Kiusaajat käyttäytyvät impulsiivisesti ja aggressiivisesti, ja heillä on usein keskimääräistä positiivisempi asenne väkivaltaa kohtaan. He tavoittelevat usein valtaa omassa sosiaalisessa ryhmässään alistamalla muita. Kiusaajat toimivat harvoin yksin, sillä yleensä he saavat puolelleen muita ryhmän jäseniä. Kiusaamisen muodoissa on usein sukupuolten välisiä eroja. Pojat kiusaavat tyttöjä useammin fyysisin keinoin, kun taas tytöt käyttävät enemmän psyykkistä väkivaltaa kuin pojat. Pojat kiusaavat sekä tyttöjä että poikia, kun tytöt taas valitsevat uhrikseen toisen tytön.

Kiusaamisen uhrin ovat usein jollain tavalla poikkeavia luokan sisäisestä normistosta tai kulttuurista. Tämän vuoksi he joutuvat helposti kiusatuksi. Uurit jaotellaan passiivisiin, provosoiviin ja masentuneisiin uhreihin. Passiiviset uurit joutuvat kiusatuksi persoonallisten tai fyysisten ominaisuuksiensa vuoksi eivätkä he voi itse vaikuttaa kiusaamiseensa. Provosoivat uurit aiheuttavat tavallaan itse sen, että heitä kiusataan. He voivat omalla käytöksellään ärsyttää muita oppilaita, jolloin he joutuvat itse kiusatuksi. Masentuneet uurit joutuvat helposti kiusatuksi oman masentuneen olemuksensa vuoksi. Kiusaaminen vaikuttaa uhrin ulkoiseen olemukseen huomattavasti joko fyysisinä vammoina tai itkuisena ja masentuneena olemuksena. Uurin sosiaaliset suhteet heikentyvät kiusaamisen myötä ja ystävät saattavat kaikota ympäriltä.

Kiusaamisen vahvistajilla on olennainen rooli kiusaamistilanteissa ja kiusaamisen jatkuvuuden kannalta. Kiusaamisen vahvistajat ovat passiivisia kiusaajia, jotka toiminnallaan kannustavat kiusaajan väkivaltaista käyttäytymistä uhria kohtaan. Kannustuksen myötä kiusaaja kokee toimintansa hyväksytyksi ja odotetuksi. Kiusaamisen vahvistajat liittyvät usein kiusaajan taustajoukkoihin, jotta he eivät itse joutuisi kiusatuiksi. Vahvistajat eivät aina miellä itseään kiusaajiksi vaan ajattelevat olevansa viattomia sivustaseuraajia.

## 4 KOULUKIUSAAMISEN TAUSTALLA OLEVIA SYITÄ

Koulukiusaamisen taustalla voi olla yhtä monta syytä kuin on kiusaajaakin. Yleensä kiusaaminen ei johdu vain yhdestä tekijästä vaan taustalla saattaa olla useampikin syy kiusaamisen alkamiseen. Syitä voi löytyä sekä kiusaajasta että uhrista, ympäristöstä ja ympäröivistä ihmisistä. Lapsi saattaa ajautua kiusaamaan jo aivan varhaislapsuudessa kokemiensa tapahtumien, kuten äidin lämmön puutteen, vuoksi. Myös vanhempien kasvatustyyli voi vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen muita kohtaan. Sosiaalisten suhteiden laatu näkyy helposti kiusaamisena tai kiusaamattomuutena. Ulkoisten tekijöiden lisäksi lapsen temperamentti ja sosioemotionaaliset ongelmat saattavat vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen; kuten aiemmassa luvussa totesimme, kiusaajat ovat luonteeltaan impulsiivisia ja ärsyyntyvät keskimääräistä helpommin.

Kun koulukiusaamista havaitaan, siihen kannattaa puuttua mahdollisimman varhain. Onnistunut varhainen puuttuminen johtaa kiusaajan aggressiokäyttäytymisen taustalla oleviin syihin ja sitä kautta ongelmat saadaan hoidettua kuntoon, kun taas pelkkä oireiden poistaminen ei muuta tilannetta aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen elämässä. (Huhtanen, 2007, s. 15.) Jos siis lapsi tai nuori kiusaa oppilastovereitaan, esimerkiksi omaa huonoa itsetuntoaan vahvistaakseen, ei vain pitäisi yrittää saada oppilaan itsetuntoa paremmaksi vaan täytyisi etsiä huonon itsetunnon taustalla olevia syitä. Monesti ongelmien syyt ovat sellaisia, joiden hoitoon koululla ei ole tarpeeksi konsteja vaan ne jäävät muiden asiantuntijoiden hoidettavaksi.

#### 4.1 Perheen vaikutus kiusaamiseen

Kasvatuksen tärkein päämäärä on lapsen kasvattaminen yhteiskuntaan sopivaksi ja elämässä selviäväksi yksilöksi, joka hallitsee elämänsä ja kykenee tulemaan toimeen muiden yhteisössä elävien ihmisten kanssa. Lapsuuden kokemukset ovat avainasemassa minäkuvan muodostumisessa ja tässä vaiheessa vanhemmat ovatkin tärkeässä roolissa sitä kehittämässä. Hyväksytty ja luotettu lapsi omaa hyvän itsetunnon eikä hänen tarvitse alistaa ketään, vaan hän osaa pitää puolensa muilla keinoilla eikä hän välttämättä ala kiusata muita helposti. (Harjunkoski & Harjunkoski, 1994, s. 87.) Kaikki lapset eivät kuitenkaan saa kotona parasta mahdollista kasvatusta, ja turvaakin he joutuvat etsimään muualta. Nämä asiat johtavat helposti erilaisiin ongelmatilanteisiin niin lapsuudessa kuin myöhemmällä iällä. Tarkastelemme seuraavaksi millä tavoilla perheen tuen ja turvan puuttuminen vaikuttavat lapsen tiehen päätyä koulukiusaajaksi.

Perheellä on suuri merkitys lapsen kehitykselle ja elämässä pärjäämiselle. Lapsen terveelle kehitykselle on olennaista, että hän saa kotona tukea ja turvaa vanhemmiltaan tai vanhempien sijaisilta, esimerkiksi isovanhemmiltaan. Olweus (1992, s. 92) mainitseekin kehujen ja hyväksynnän osoittamisen tärkeydestä pyrittäessä vähentämään aggressiivista käyttäytymistä. Mikäli tuki ja turva jäävät uupumaan, ja jos lapsen kasvuympäristö on sekava ja kaoottinen, saattaa lapsi ruveta oirehtimaan fyysisesti ja psyykkisesti. Tällöin aggressiivinen käytös voi lisääntyä. Nykypäivänä vanhemmuus on kuitenkin koko ajan entistä vaikeampaa, sillä monesti tukiverkosto – esimerkiksi isovanhempien muodossa – puuttuu kokonaan. Muutokset vanhemmuudessa ovat synnyttäneet uusia huolenpidon malleja. Koska vanhemmat ovat yhteiskunnan ja työelämän haasteiden vuoksi jaksamattomia ja osaamattomia kasvattamaan lapsiaan, he antavat mielellään kasvatusvastuuta kouluille yhä enenevissä määrin. (Huhtanen, 2007, s. 14.)

Perheen väliset vuorovaikutussuhteet ovat lapselle tärkeä esimerkki oman sosiaalisen kehityksen muodostumisessa. Lapsi luo sosiaalisen käyttäytymisen mallinsa perheensä esimerkiksi noudattaen eikä perheen vaikutus lakkaa vaikuttamasta senkään jälkeen, kun lapsi siirtyy muihin vertaisryhmiin, kuten päiväotiin. Salmivallin (1998, s. 143) mukaan perheen valinnat asuinpaikan ja elämäntyylin suhteen vaikuttavat siihen, kuinka paljon lapsella on vuorovaikutussuhteita ja kuinka paljon lapsi saa olla sosiaalisessa

kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa. Myös sisarusten määrä vaikuttaa sosiaaliseen kehitykseen; yleensä ainoat lapset eivät saa muodostettua niin useita sosiaalisia suhteita kuin ne lapset, joilla on sisaruksia. Perheen vanhemmat tarjoavat omalla käytöksellään lapselle malleja siitä, miten toimia erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Lapsella on perheessään oma asemansa ja roolinsa, jotka voivat siirtyä hänen muihin vuorovaikutussuhteisiinsa. Jos perheessä ei ole ollut kunnollisia sosiaalisia suhteita, on lapsen hankala olla myöhemmässä elämässä tasapuolisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Tällaisissa tapauksissa lapsi saattaa ajautua kiusaamaan muita vertaistovereitaan.

Lapsi saattaa myös alkaa käyttäytyä aggressiivisesti ja epäsosiaalisesti, mikäli kodin kasvatuskäytännöt eivät ole tehokkaita tai ne ovat puutteellisia. Varsinkin lapseen kohdistuva fyysinen väkivalta tai sen pelko sekä lapsen laiminlyönti lisäävät lapsen pahoinvointia ja johtavat siten huonoon käyttäytymiseen. (Paavilainen & Pösö, 2003, s. 40.) Monessa tapauksessa fyysinen väkivalta lisää siis fyysistä väkivaltaa. Stevens, De Bourdeaudhuij & Van Ost (2002, s. 423) toteavat tutkimuksessaan kiusaajien kokevan vähemmän yhteenkuuluvuutta perheessään kuin kiusaamisen uhrien perheissä tunnetaan. Myös kiusaavien lasten perheiden sisällä on yleensä enemmän konflikteja kuin uhrien perheissä.

Monesti ajatellaan, että perheen sosioekonomisella taustalla olisi vaikutusta kiusaamiseen. Perheen varallisuudella tai vanhempien koulutustasolla ei ole kuitenkaan yhteyttä kiusaamiseen; kiusaamisen määrä on täysin riippumaton vanhempien sosioekonomisesta statuksesta. Kiusaamisen laatu on sen sijaan yhteydessä kiusaajan vanhempien sosioekonomiseen taustaan, sillä mitä korkeammin koulutettuja vanhemmat ovat, sitä hienovaraisempia keinoja kiusaaja osaa käyttää. (Penttilä, 1994, s. 83.) Korkeasti koulutettujen vanhempien lapset siis käyttävät psyykkisiä ja epäsuoria kiusaamisen muotoja uhria haavoittaakseen.

Perheen sisällä siis monet asiat vaikuttavat siihen, rupeaako lapsi kiusaamaan vai ei. Monesti häiriökäyttäytymiseen voivat johtaa myös muut kuin edellä mainitut perheensisäiset ongelmat ja kriisit. Muun muassa vanhempien ero, sairastuminen tai kuolema voi saada lapsen kiusaamaan muita, kun hän ei tiedä, miten muutenkaan voisi käsitellä omaa suruaan kuin purkamalla pahan olonsa muihin.



## 4.2 Sosiaalisen ympäristön vaikutus kiusaamiseen

Kuten aiemmin jo totesimme, perheellä on suurin vaikutus lapsen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja se kantaa myöhemmissäkin sosiaalisissa suhteissa. Perhe ei ole kuitenkaan ainoa lapsen sosiaalisen vuorovaikutusverkoston tukipilari vaan lapsen sosiaaliseen kehittymiseen vaikuttavat myös muut vertaisryhmät, kuten päiväkotia, koulu, harrastukset ja lapsen toveripiiri. Ikäistensä kanssa lapsi oppii tärkeitä sosiaalisia taitoja, kuten kuuntelemaan toista, sopimaan vastuusta esimerkiksi leikkien muodossa, odottamaan vuoroaan ja pyytämään anteeksi. Myöhemmin kuvaan astuu myös syvempi sosiaalisuus: varttuessaan lapsi oppii eläytymään toisen ihmisen asemaan, eli hänelle muodostuu empatiakyky. Tällöin lapsi pystyy asettautumaan toisen ihmisen asemaan.

Sosiaalisista suhteistaan lapsi saa myönteisiä vaikutuksia itsetunnolleen. Aina kuitenkin sosiaaliset suhteet eivät edusta hyviä vuorovaikutuksellisia käytänteitä vaan lapsi voi muiden vaikutuksen alaisena toimia tavalla, joka ei hänelle olisi muuten ominaista. Ennen kuin tarkastelemme sitä, kuinka sosiaalinen ympäristö vaikuttaa kiusaamisen aloittamiseen, tarkastelemme lapsen normaalia sosiaalista kehitystä.

Lapsen sosiaalisen kehityksen yksi tärkeimmistä tukipilareista on vertaisryhmässä eläminen ja toimiminen. Useimmiten lapsi menee päivähoitoon jo ennen kolmea ikävuotta, jonka myötä myös lapsen perheen ulkopuoliset sosiaaliset suhteet kehittyvät. Päivähoidossa lapsi harjoittelee keskinäistä vuorovaikutusta muiden samanikäisten lasten parissa, jonka myötä lapsen sosiaalisuus kehittyy normaalisti.

Malmivaaran (1992, s. 73) mukaan lapsen elämää siivittää usea sosiaalinen kriisi, joiden myötä lapsi kehittyy asteittain sosiaalisesti siirtyen ikään kuin askelmalta seuraavalle. Kriisejä ovat 1–2 vuoden ikä, uhmaikä 3–5-vuotiaana, koulunaloittamisikä 6–8 vuoden iässä sekä murrosikä 12–15-vuotiaana. Joissain tapauksissa lapsi ei selviä kriisistä täysin, jolloin sosiaalinen kasvu jää kesken. Kriisistä selviytymätön lapsi saattaa nähdä ihmissuhteet irrallisina ja arvottomina, jonka myötä suhteista puuttuu aitous. Lapsi saattaa hakea syvyyttä ihmissuhteisiinsa aggressiivisella käyttäytymisellä ja hän saattaa hakeutua huonoon seuraan. Kiusaaminen saattaa alkaa huonossa seurassa, ja lisäpuhtia on helposti tarjolla kiusaamistilanteisiin. (Malmivaara, 1992, s. 75.)

Arajärven (1992, s. 32–33) mukaan nuoren liittyminen jengiin on merkki sosiaalistumisesta. Parhaimmillaan jengi tukee lapsen itsetunnon kehitystä, toisten arvostusta ja toimii lapselle turvallisena kasvuympäristönä. Pahimmillaan puolestaan jengi ajaa lapsen rikollisuuteen ja väkivaltaiseen käyttäytymiseen, kuten koulukiusaamiseen. Sosiaalinen ympäristö siis vaikuttaa joko positiivisesti tai negatiivisesti lapsen käyttäytymiseen.

#### 4.3 Itsetunnon vaikutus kiusaamiseen

Kun puhutaan itsetunnosta, täytyy ymmärtää sen määritelmä. Monesti itsetunto sekoittuu käsitteeseen minäkäsitys, ja näitä käsitteitä käytetään myös synonyymeina. Minäkäsitys sisältää yksilön uskomukset omista ominaisuuksistaan ja persoonallisuudenpiirteistään. Minäkäsityksen käsitteeseen liittyy vastaukset kysymyksiin ”Kuka minä olen?” ja ”Millainen minä olen?”. Itsetunnolla taas puolestaan tarkoitetaan yksilön arviointia omasta arvostaan: kuinka hyvin ihminen hyväksyy itsensä ja kuinka tyytyväinen hän on itseensä. (Salmivalli, 1998, s. 117–118.)

Itsetunto on tärkeä ihmisen toiminnan ja hyvinvoinnin selittäjä. Jossain määrin itsetunto-sanasta on tullut muotikäsitys, jolla pyritään selittämään lähes kaikkia elämän ilmiöitä. Sanotaan esimerkiksi, että lapsella on huono itsetunto, kun hän sotkee seiniä tai kiusaa eläimiä. Itsetuntoon vedotaan myös silloin, kun selitetään, miksi suomalaiset eivät pärjää jossain urheilulajissa tai miksi vientikauppa ei suju. Käsitettä käytetään virheellisesti kuvastamaan jokaista tilannetta elämässä, vaikka todellisuudessa itsetunto on selvästi määriteltävissä oleva persoonallisuuden ominaisuus. Itsetunto on tunne siitä, että tuntee olevansa hyvä ja arvokas. Se ei ole ulkoista menestymistä, selviämistä eikä pärjäämistä elämässä. (Keltikangas-Järvinen, 1994, s. 13–14.) Ahon (1997, s. 22–23) mukaan itsetunto rakentuu viidestä ulottuvuudesta: turvallisuudesta, itseystä, yhteenkuuluvuudesta, tehtävä- ja tavoitetietoisuudesta sekä pätevydentunteesta. Turvallisuudella Aho tarkoittaa hyvänolontunnetta ja luottamusta muihin ihmisiin. Itseys taas kuvaa ihmisen tiedostamaa kuvaa omista rooleistaan ja ominaisuuksistaan. Yhteenkuuluvuus on kyseessä silloin, kun ihminen pystyy samastumaan johonkin ryhmään tai yksittäiseen henkilöön. Pätevydentunteilla Aho tarkoittaa onnistumisenkokemuksia, joiden vuoksi yksilö uskaltaa ottaa riskejä ja hän voi myös sietää pettymyksiä. Itsetunto vaihtelee päivästä toiseen

jossain määrin. Hyväkin itsetunto saattaa laskea hetkeksi, jos vaikka opiskelijatoverit lyttäävät juuri pidetyn esitelmän tai pomo haukkuu työntekijänsä töissä (Sinkkonen, 2008, s. 170–171).

Hyvään itsetuntoon kuuluu olennaisesti myös kyky arvostaa muita ihmisiä. Vahvan itsetunnon omaava ihminen kykenee näkemään toisen ihmisen osaamisen, antamaan tälle tunnustusta ja arvoa hänen mielipiteilleen. Hän pystyy tekemään päätöksensä ilman ulkopuolisia paineita ja toimimaan niin kuin itse parhaaksi näkee. Heikkoitsetuntoinen saattaa pitää menestyvää kanssaihmistä uhkana eikä pysty kunnioittamaan tämän saavutuksia tai mielipiteitä. Pahimmillaan saattaa tulla tarve jopa tuhota tämä vastustaja. On erittäin yleistä, että ihmiset toimivat ainakin jossain määrin ulkopuolisten toivomalla tavalla. He elävät elämäänsä toisin, kuin oikeasti haluaisivat. Esimerkiksi harrastukset saattavat valikoitua muiden ihmisten perusteella, vaikka itsellä ei olisi kiinnostusta kyseistä harrastusta kohtaan. Riskien ottaminen pelottaa, ja rohkeus ei riitä toteuttamaan omia haluja. Heikkoitsetuntoinen puolestaan pitää menestyvää kanssaihmistä uhkana ja saattaa puhua tästä pahaa tai jopa pyrkiä vahingoittamaan tätä. (Keltikangas-Järvinen, 1994, s. 127–128.)

Myönteisen minäkuvan syntyminen on tärkeä osa lapsuutta ja sitä aletaan rakentaa ensin kotona ja myöhemmin iän karttuessa myös koulussa. Lapselle on tärkeää muodostua kuva omista kyvyistä ja taidoista, sillä tämä vaikuttaa myöhempään menestymiseen elämässä. Vanhempien ajattelemattomat puheet lapsen kyvyttömyydestä johonkin saattavat vaikuttaa lapsen myöhempään elämäänsä negatiivisesti ja tämän vuoksi olisikin tärkeää tarjota myönteisiä kokemuksia tasapainoisen kehityksen takaamiseksi. Pahimmillaan lapsi saattaa kokea koulussa lähes pelkästään pettymyksiä, mikä puolestaan vaikuttaa aggressioiden lisääntymiseen. Tämä aiheuttaa levottomuutta ja viihtymättömyyttä koulussa eikä lapsen minäkuva pääse muodostumaan positiiviseen suuntaan. Näin myöskään lapsen itsetunto ei voi kehittyä kovin hyväksi.

Monesti kiusaamisen syyksi esitetään kiusaajan huonoa itsetuntoa (Penttilä, 1994, s. 86). Salmivallin (1998, s. 117) mukaan tämän käsityksen taustalla on näkemys, jonka mukaan aggressiivinen lapsi pyrkii muita kiusaamalla joko peittämään tai nostamaan huonoa itsetuntoaan. Tätä näkemystä pidetään usein totuutena, vaikka siitä ei olekaan yksimielistä näyttöä vaan myös vastakkaista näyttöä on olemassa vähintään yhtä paljon. Ei siis ole yhtä

yksiselitteistä mallia siitä, miten lapsen itsetunto vaikuttaa kiusaamiseen. Kiusaavalla lapsella voi olla huono itsetunto, jonka hän kokee kohoavan aggressiivisella käyttäytymisellä, sillä kiusaaja voi ajatella aggressiivisen käytöksen tuovan hänelle ”menestystä” (Ekebom, Helin & Tulusto, 2002, s. 106). Tällöin lapsi ajattelee olevansa hyvä tappeli eikä hän koe olevan hyvä muilla elämänaloilla ja saa näin syyn kiusaamiselleen. Jos lapsi kuitenkin saa onnistumisenkokemuksia jostain muualta kuin muiden kiusaamisesta, hänen aggressiivinen käytöksensä voi vähentyä. Toisaalta taas kiusaaja voi olla itsevarma, suosittu ja hyvän itsetunnon omaava lapsi, jonka kiusaamisen taustalla ovat aivan muut syyt kuin heikko itsetunto.

#### 4.4 Persoonallisuudenpiirteiden vaikutus kiusaamiseen

Kuten jo aiemmin totesimme, kiusaajilla on alituinen tarve dominoida muita. He ovat myös keskimääräistä impulsiivisempia, temperamentiltaan ”räjähdyskempia” ja monesti myös ikätovereitaan aggressiivisempia. Kiusaaminen voidaan nähdä myös itsekorostuksen muotona, jossa kiusaaja voi tuoda itseään esille muille oppilaille. Esillä oleminen voi olla kiusaajalle niin tärkeää, että hän pyrkii siihen keinolla millä hyvänsä (Salmivalli, 1998, s. 140). Monesti kiusaajilla on muita lapsia myönteisempi asenne aggressiiviseen käyttäytymiseen (Olweus, 1992, s. 35). Ei siis ole yllätys, että erilaiset persoonallisuudenpiirteet vaikuttavat joko myönteisesti tai kielteisesti lapsen käyttäytymiseen. Persoonallisuudenpiirteet yhdistettyinä lapsen sosiaaliseen ryhmään ja hänen rooliinsa ryhmässä ovat myös lapsen kiusaamisen taustalla vaikuttavia tekijöitä (Salmivalli, 1998, s. 76). Salmivallin (1998, s. 77) mukaan kuitenkin persoonallisuudenpiirteet ovat vahvemmin poikien kuin tyttöjen kiusaamisen taustalla. Tyttöillä persoonallisuudenpiirteitä enemmän kiusaamiseen vaikuttavat sosiaalinen ympäristö ja erilaiset tilannetekijät. Kiusaamiseen vaikuttavina persoonallisuudenpiirteinä tarkastelemme syvemmin aggressiivisuutta ja temperamenttipiirteitä.

Ennen kuin tarkastelemme persoonallisuudenpiirteitä kiusaamisen taustalla, selvennämme käsitettä persoonallisuus. Madsenin (1984, s. 264) mukaan persoonallisuus on yksilön käyttäytymistaipumusten järjestelmä. Persoonallisuus siis määrittää, miten yksilö käyttäytyy erilaisissa tilanteissa. Eronen, Kalakoski, Kanninen, Katainen, Laarni, Lähdesmäki, Oksala, Paavilainen, Pakaslahti ja Penttilä (2001, s. 35–36) lisäävät, että

persoonallisuus on yksilöllinen kokonaisuus, joka muodostuu ihmisen psyykkisten toimintojen, biologisen perimän ja sosiaalisen ympäristön kautta. Persoonallisuus säätelee yksilöllisen tilannekohtaisen käyttäytymisen lisäksi sitä, kuinka ihminen valikoi ja käsittelee tietoa. Me tarkastelemme työssämme kuitenkin vain persoonallisuuden vaikutusta yksilön käyttäytymiseen. Käyttäytymisen taustalla on aina ihmisen persoona ja siihen liittyvät persoonallisuudenpiirteet, sillä mikään ympäristö ei yksinään määritä, kuinka yksilön tulisi käyttäytyä erilaisissa tilanteissa vaan ihmisellä on aina jonkinasteinen vapaus reagoida omalla tavallaan ympäristöönsä. On selvää, että kaikki ihmiset eivät reagoi samalla tavalla samantlaisissa tilanteissa vaan heidän toimintaansa vaikuttaa heidän omat persoonallisuudenpiirteensä. Jokainen ei esimerkiksi reagoi aggressiivisesti tilanteessa, jossa yksilö kohtaa esimerkiksi epäoikeudenmukaisuutta vaan osa selvittää tilanteen muilla keinoin, kuten vetäytymällä tilanteesta pois tai keskustelemalla aiheesta. Persoonallisuus ei kuitenkaan määrää yksilön toimintaa jokaisessa tilanteessa, koska sama ihminen voi käyttäytyä erilailla erilaisissa tilanteissa. (Eronen ym., 2001, s. 36.)

Ihmisen persoonallisuus muodostuu keskeisimmiltä osin varhain lapsuudessa. Persoonallisuus muokkaa kaikkia yksilön elämässään kohtaamia asioita. Jokaisella ihmisellä on juuri hänelle tyypillinen tapansa ajatella ja toimia. Persoonallisuus on siis suhteellisen vakaa ihmisen ominaisuus. Sitä voidaan kuitenkin kehittää läpi elämän. Persoonallisuus muodostuu eri osatekijöistä kuten motivaatiosta, tunteista, tiedonkäsittelytoiminnoista, oman toiminnan ohjaamista sekä psyykkisestä itsesäätelystä. (Eronen ym., 2001, s. 36.) Yksilön persoonasta on kuitenkin vaikeaa saada täydellistä kuvaa, sillä persoonallisuudenpiirteiden määrittely tulisi tehdä tarkasti, laajasti ja objektiivisesti useiden eri persoonallisuustestien kautta (Madsen, 1984, s. 263).

#### 4.4.1 Aggressiivisuus kiusaamisen taustalla

Yleensä aggressio määritellään siten, että se on persoonallisuuteen liittyvä ominaisuus, jolla pyritään vaikuttamaan toiseen yksilöön vahingoittavasti. Aggressio on siis toista ihmistä häiritsevää käyttäytymistä. Aggression kriteereihin liittyy aggression tahallisuus; näin ollen toisen ihmisen vahingoittamista ei pidetä aggressiivisena käyttäytymisenä, jollei siihen liity toisen vahingoittamisen tarkoitus. Aggression käsitteeseen tulee ottaa myös mukaan yksilön sisäinen aggressiotila. Sisäinen aggressiotila ilmenee sekä fysiologisella tasolla, esimerkiksi aggressiolle ominaisten elintoimintojen (mm. pulssi) muutoksina että

elämyksellisellä tasolla, joka näkyy esimerkiksi suuttumuksen- ja kiukuntunteina. Yleisesti aggressio täyttää nämä aiemmin mainitut kriteerit, jolloin aggressiivisen henkilön ulkoinen käyttäytyminen voi olla joko fyysisesti tai verbaalisesti väkivaltaista käyttäytymistä. Aggressiivisen käyttäytymiseen voidaan liittää myös välineaggressio, jolla tarkoitetaan sitä, että yksilö pyrkii aggressiolla enemmän jonkin toisen päämäärän tavoittamiseen kuin yksilön vahingoittamiseen. Koulukiusaajalla tämä voi tarkoittaa esimerkiksi suosion saavuttamista tai ”johtajan” asemaan nousemista aggressiivisen käyttäytymisen kautta. Toisen vahingoittaminen on siis vain väline isomman päämäärän saavuttamiseen. Useimmiten aggressiiviseen käyttäytymiseen liittyy kaikki edellä mainitut elementit: yksilö on aggressiotilassa, jossa hän kokee kiukuntunteita mutta myös pyrkii vahingoittamaan toista henkilöä tahallisesti saadakseen itselleen jotain etuja. (Lagerspetz, 1977, s. 291–292.)

Aggressio jaetaan suoraan ja epäsuoraan aggressioon. Suoralla aggressiolla tarkoitetaan toimintaa, jolla pyritään vaikuttamaan uhriin välittömästi esimerkiksi lyömällä tai nimittelemällä häntä. Epäsuora aggressio ilmenee siten, että tekijä vahingoittaa uhriaan siten, että ei itse joudu suoraan vastakkain aggression kohteensa kanssa. Epäsuora aggressio voi olla koulukiusaamistapauksissa sellaista, että jätetään kiusattu pois porukasta tai että hänelle ei puhuta sanakaan. (Lagerspetz, 1998, s. 58.) Kuten jo aiemmin totesimme, tytöt ja pojat ilmaisevat aggressiotaan eri tavoin: tytöille yleisempää on epäsuorien menetelmien käyttö, kun taas pojat ilmaiset aggressiotaan kiusaamistilanteissa suorana aggressiona. Aggressiivinen käyttäytyminen syntyy monen tekijän yhteisvaikutuksesta. Perimä ja ympäristö vaikuttavat siihen, miten lapsi pystyy säätämään tunteitaan ja tulemaan toimeen muiden ihmisten kanssa. Lapsen aggressiiviseen käytökseen voivat siis vaikuttaa perheen kova kuri, lapsen kokemus turvattomuudesta tai välinpitämättömät vanhemmat yhdistettynä lapsen omiin persoonallisuudenpiirteisiin. (Ekebom ym., 2000, s. 105.) Keltikangas-Järvinen (2010, s. 66) lisää aggression syntyvän sosiaalisten taitojen puutteesta ja että se on melko pysyvä persoonallisuudenpiirre.

Kiusaava henkilö on aggressiivinen – joko suorasti tai epäsuorasti – mutta aina hän ei ole kiusaamistilanteessa fysiologisessa aggressiotilassa. On kuitenkin selvää, että aggressiivisuus liittyy aina läheisesti kiusaajaan. Se miten lapsi ilmaisee aggressiotaan, riippuu usein muusta lapsen vertaisryhmästä. Monissa kiusaamistilanteissa onkin niin, että lapsen koululuokan sosiaalinen ympäristö pitää hänet kiusaajan roolissa enemmän kuin

hänen persoonallisuudenpiirteisiinsä liittyvä aggressiivisuus. Toisaalta kuitenkin hyvin voimakkaasti aggressiivinen lapsi on aggressiivinen missä tahansa sosiaalisessa ympäristössä. Lapsi, jonka persoonallisuudenpiirteisiin kuuluu voimakas aggressiivisuus, kiusaa siis myös sellaisessa ryhmässä, joka ei koe kiusaamista hyväksytyksi. Jos taas lapsi on persoonaltaan hyvin epäaggressiivinen, hän ei kiusaa toisia minkäänlaisessa ympäristössä. (Salmivalli, 1998, s. 67.) Voidaan siis todeta aggressiivisuuden olevan voimakas kiusaamiseen vaikuttava persoonallisuudenpiirre.

Kun koulussa havaitaan aggressiivisesti käyttäytyvä, muita kiusaava oppilas, huomataan hänen toimivan näin, koska hän ei ole saanut muunlaisia toimintamalleja käytökselleen. Monissa tilanteissa hän osaa olla ”vain” aggressiivinen. Tämä tarkoittaa sitä, että hän ärsyyntyy helposti ja saattaa esimerkiksi lyödä toista, jos toinen on toiminut hänen mielestään väärin. Hän myös yleensä turhautuu helposti eikä jaksakaan tehdä koulutöitään loppuun, vaan saattaa esimerkiksi repiä koulukirjan sivut. Aggressiivinen oppilas ei ole koskaan oppinut ponnistelemaan suoritustensa eteen eikä hänellä ole kykyä kohdata epämiellyttäviä tunteita. Usein aggressiiviset henkilöt ovat myös huonoja sietämään pettymyksiä. Kiusaavat lapset saattavat kokea itsetuntonsa kohoavan aggressiivisen käyttäytymisen seurauksena, joten he eivät halua lopettaa sitä. Jos lapsi kuitenkin kokisi myönteisiä tapahtumia ja saisi onnistumisentunteita, hänen aggressiivinen käyttäytymisensä voisi vähentyä. (Ekebom ym., 2000, s. 105–106.)

Aggressiossa on myös positiivisia ominaisuuksia, sillä se motivoi toimintaan. Aggressio saa ihmiset korjaamaan elämässään kohtaamia epäkohtia, kuten epäoikeudenmukaisuutta ja se lisää myös ihmisten välistä vuorovaikutusta. Esimerkiksi lapset oppivat riitojensa kautta kontrolloimaan omaa aggressiotaan ja pystyvät ymmärtämään toista yksilöä. Näin ollen aggression voidaan sanoa lisäävän yksilön empatiakykyä, sillä kokemuksen riidoista auttavat yksilöä asettumaan toisen henkilön asemaan. (Lagerspetz, 2000, s. 43.)

#### 4.4.2 Temperamenttipiirteet kiusaamisen taustalla

Temperamentti on yksilön myöhemmän persoonallisuuden biologinen ja periytyvä perusta. Persoonallisuuden ja temperamentin ero on siinä, että temperamentti on lapsella jo syntyessään, kun taas persoonallisuus syntyy ja mukautuu ympäristön vaikutuksen alaisena. Temperamentti on yksilöllinen käyttäytymistyyli tai -tapa, jonka mukaan yksilö

käyttäytyy ja reagoi eri tilanteissa. Temperamenttipiirteet ilmenevät esimerkiksi yksilön tyyliässä ilmaista tunteitaan, tarkkaavaisuudensääätelyssä, häiritävyydessä ja aktiivisuudessa. Kun kerromme jostain henkilöstä toiselle ihmiselle, käytämme usein temperamenttiin liittyviä ilmaisuja; voimme sanoa ihmisen olevan esimerkiksi vilkas, äkkipikainen, ujo, rauhallinen tai ärtyisä. Monesti arkikielessä temperamentilla tarkoitetaan vain kapea-alaista temperamenttia, jolloin käytetään ilmausta ”temperamenttinen”, jolla tarkoitetaan vain impulsiivista henkilöä. Temperamentti ei kuitenkaan tarkoita vain intensiivisyyttä vaan myös esimerkiksi rauhallisuus on temperamenttipiirre. Näin ollen jokaisella yksilöllä on omat temperamenttipiirteensä. (Keltikangas-Järvinen, 2004, s. 36–40.)

Temperamentti on siis taipumus tai valmius, mutta se ei ole yksilön lopullinen käyttäytyminen. Vaikka temperamentti on taipumus, yksilöllä on loppujen lopuksi oikeus päättää, miten hän ilmaisee omat taipumuksensa. Taustalla olevaa taipumusta ei tarvitse muuttaa, mutta taipumuksesta johtuvaa reagointia yksilö voi muuttaa oman itsekontrollinsa avulla. Pienellä lapsella temperamentti on hyvin helposti havaittavissa, sillä se määrittelee hänen käyttäytymistään hyvin tarkasti eikä hänen odoteta hallitsevan omaa käyttäytymistään itsekontrollin avulla. Sylivauva voi olla esimerkiksi rytminen temperamentiltaan; hän syö ja nukkuu säännöllisesti sekä rupeaa itkemään, jos ei saa ruokaa oikeaan aikaan. Aikuisella temperamenttipiirteet häviävät muiden persoonallisuudenpiirteiden alle. Temperamentilla ei voida selittää kaikkea ihmisen käyttäytymistä vaan itse asiassa se on hyvin pieni osa käyttäytymisestä. Sen sijaan temperamentilla voidaan selittää yksilöiden välisiä eroja: miten eri henkilöt reagoivat samanlaisiin asioihin eri tavoin ja miksi he ovat tietyissä asioita niin erilaisia keskenään. (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 48–49.)

Temperamenttipiirteisiin lukeutuu muun muassa ujous, impulsiivisuus, äkkipikaisuus, rauhallisuus, innostuvuus, varautuneisuus, ärtyneisyys, emotionaalisuus, sopeutuvuus, rytmisyys, iloisuus ja taipumus alakuloisuuteen. Temperamentti selittää esimerkiksi sen, miksi toiset ihmiset toimivat impulsiivisesti ja toiset taas miettivät tekonsa rauhallisesti harkiten. Lasta kasvattaessa hänen temperamenttiansa tulee ymmärtää, mutta lapsi ei saa käyttäytyä miten tahansa oman temperamenttinsa vuoksi. Kasvatuksessa toisia temperamenttipiirteitä tulee tukea ja toisia täytyy heikentää, jotta lapsi käyttäytyisi vanhempien ja yhteiskunnan odottamalla tavalla temperamentistaan huolimatta.



(Keltikangas-Järvinen, 2004, s. 10–11.) Jos temperamenttia ei oteta kasvatuksessa huomioon, lapsi voi käyttäytyä vastoin vanhempien odotuksia eikä osaa itse säädellä omaa käyttäytymistään. Kasvatuksessa tulisikin etsiä keinoja, joilla lapsi voi ohjata omaa temperamenttiaan niin, ettei temperamentti ohjaisi hänen käytöstään. Jos kasvatuksessa ei ole otettu huomioon lapsen temperamenttia, hän voi toimia kaikissa tilanteissa esimerkiksi hyvin impulsiivisesti ja ärtyneesti. (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 53.) Totesimme jo aiemmin kiusaajien olevan keskimääräistä impulsiivisempia eli impulsiivisuus on kiusaavien lasten temperamenttipiirre. Temperamenttipiirteillä on siis vaikutusta kiusaamiseen. Täytyy kuitenkin muistaa, etteivät kaikki impulsiiviset lapset ryhdy kiusaajiksi. Jos lapsen temperamenttia ei ole tuettu oikeaan suuntaan, impulsiivisesta lapsesta voi hyvinkin tulla kiusaajia.

#### 4.5 Yhteenveto

Koulukiusaajaksi ryhtymisen taustalla on monta syytä. Jo varhaislapsuuden kokemukset voivat johtaa myöhempään ongelmakäyttäytymiseen. Kotoa opitut mallit sosiaalisissa suhteissa kantavat suurta roolia lapsen myöhemmässä sosiaalisessa käyttäytymisessä. Lapsen vertaisryhmä päiväkodissa vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen joko positiivisella tai negatiivisella tavalla. Kiusaamiseen vaikuttavia tekijöitä ovat myös kiusaajan itsetunto, persoonallisuudenpiirteet ja temperamentti.

Perheen vaikutus kiusaamisen aloittamiseen on suuri. Vanhemmat vaikuttavat lapsensa minäkuvan muodostumiseen ja ovat tärkeässä roolissa lapsen turvallisuudentunteiden kokemisessa. Kun lapsella on tunne, että hänet hyväksytään ja häneen luotetaan, hänelle muodostuu hyvä itsetunto ja minäkuva. Tällöin lapsella ei ole tarvetta alistaa ketään, vaan hän osaa pitää puolensa muilla keinoilla kuin muita kiusaamalla. Jos lapsen kasvuympäristö on kaoottinen, hän saattaa oirehtia fyysisesti ja psyykkisesti, jolloin hän myös saattaa alkaa kiusata muita. Lapsi myös ottaa mallia perheensä välisistä vuorovaikutussuhteista eikä niiden vaikutus lakkaa muissakaan vertaisryhmissä, vaan lapsi käyttäytyy myös esimerkiksi päiväkodissa perheensä antaman mallin mukaisesti. Jos perheessä ei ole kunnollisia sosiaalisia suhteita, lapsella voi olla vaikeuksia elää tasapuolisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tällöin lapsi saattaa ajautua kiusaamaan muita. Tehottomat tai puutteelliset kodin kasvatuskäytännöt vaikuttavat myös lapseen:

lapsi voi käyttäytyä aggressiivisesti tai epäsosiaalisesti, jos kotona lapsi joutuu kohtaamaan väkivaltaa tai laiminlyöntiä. Perheen sosioekonominen tausta ei vaikuta siihen, ajautuuko lapsi kiusaamaan vai ei, mutta korkeasti koulutettujen vanhempien lapset käyttävät ennemmin hienovaraisia psyykkisen kiusaamisen muotoja kuin fyysistä kiusaamista.

Perheen lisäksi myös muu lapsen sosiaalinen ympäristö vaikuttaa kiusaamisen aloittamiseen. Lapsen sosiaalisen verkoston yksi tärkein tukipilari, erityisesti nuoruusiässä, on vertaisryhmä, josta hän oppii sosiaalisia taitoja. Lapsen elämässä on useita sosiaalisia kriisejä, joiden myötä lapsi kehittyy sosiaalisissa taidoissaan. Näitä kriisejä ovat muun muassa uhmaikä, koulunaloittamisikä ja murrosikä. Jos lapsi ei selviä sosiaalisesta kriisistä täysin, hänen sosiaalinen puolensa ei kehity täysin. Tällöin lapsi saattaa nähdä ihmissuhteet arvottomina ja irrallisina, ja hän saattaa hakea syvyyttä ihmissuhteisiinsa aggressiivisuudella. Lapsi saattaa myös ajautua huonoon seuraan, jossa kiusaaminen saattaa saada alkunsa.

Itsetunto voi vaikuttaa siihen, kiusaako lapsi toisia lapsia. Usein stereotyyppisenä kiusaajana pidetään lasta, jolla on heikko itsetunto. Lapsi voi kokea itsetuntonsa nousevan, kun hän kiusaa muita: hän voi ajatella olevansa esimerkiksi hyvä tappelija. Ei ole kuitenkaan yksiselitteistä näyttöä siitä, että kiusaajalla olisi heikko itsetunto, jota hän yrittävät vahvistaa alentamalla muita. Joissain tapauksissa kiusaajalla voi olla hyvä itsetunto, jolloin kiusaamisen syyt löytyvät muualta kuin heikon itsetunnon alueelta. Hyvän itsetunnon rakentaminen lähtee varhaislapsuudesta, jolloin lapsen tulisi saada mahdollisimman myönteinen kuva omista kyvyistään ja taidoistaan. Näin lapselle syntyy myönteinen minäkuva, joka auttaa hyvän itsetunnon rakentumisessa.

Persoonallisuudenpiirteet vaikuttavat omalta osaltaan siihen, kiusaako lapsi muita vai ei. Kiusaajilla on tietynlaisia persoonallisuudenpiirteitä enemmän kuin kiusaamattomilla lapsilla, mutta persoonallisuudenpiirteet ei yksistään selitä kiusaamista. Kiusaajilla on käyttäytymisensä taustalla usein alituinen tarve dominoida muita henkilöitä ja he voivat olla myös keskimääräistä impulsiivisempia ja aggressiivisempia kuin ikätoverinsa. Pojilla persoonallisuudenpiirteet vaikuttavat kiusaamisen aloittamiseen tyttöjä enemmän. Persoonallisuudenpiirteistä kiusaamista selitetään erityisesti aggressiivisuudella ja tietynlaisella temperamentilla.

Kiusaaja on aina kiusatessaan aggressiivinen, joko suorasti tai epäsuorasti, mutta hän ei välttämättä ole tällöin fysiologisessa aggressiotilassa. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka kiusaaja on aggressiivinen toista kohtaan, hän voi toimia hyvin rauhallisesti ja harkiten. Tällöin esimerkiksi kiusaajan pulssi ei nouse korkeaksi tai hänelle ei tule muitakaan fysiologisen aggression merkkejä. Se, kuinka lapsi ilmentää aggressiotaan, riippuu myös hänen vertaisryhmästään; kiusaaja pysyy yleensä kiusaajan roolissa ennemmin sosiaalisen ympäristönsä kuin aggressiivisuutensa vaikutuksesta.

Temperamentti on synnynnäinen ominaisuus, jonka mukaan lapsi käyttäytyy. Temperamenttipiirteisiin lukeutuu muun muassa impulsiivisuus, ujous, äkkipikaisuus, ärtyneisyys ja sopeutuvuus. Vaikka lapsen käytös muodostuu hänen temperamenttipiirteistä, hänen käyttäytymistään ei voi selittää täysin lapsen temperamentilla. Kasvatuksessa tulisi vahvistaa positiivisia ja heikentää negatiivisia temperamenttipiirteitä. Kasvatuksessa pitää myös etsiä keinoja, joilla lapsi voi hillitä omaa temperamenttiaan niin, ettei se ohjaisi hänen käyttäytymistään. Jos lapsen temperamenttia ei oteta kasvatuksessa huomioon, hän voi käyttäytyä joka tilanteessa samalla tavalla – esimerkiksi impulsiivisesti ja ärtyneesti. Kiusaaja ajautuu kiusaamaan siis oman persoonallisuutensa ja ympäristön vaikutuksen vuoksi. Kiusaaminen ei yleensä johdu mistään yksittäisestä syystä vaan kiusaajalla on ongelmia usealla edellä mainitulla alueella.

## 5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksemme tarkoituksena on tutkia luokanopettajien kokemuksia koulukiusaamisesta. Haluamme tietää, miten luokanopettajat määrittelevät koulukiusaamisen ja millaisia keinoja he käyttävät kiusaamiseen puuttuessaan. Koska koulukiusaamista käsittelevien tutkimusten näkökulma kohdistuu usein koulukiusattuun, halusimme kohdistaa huomiomme koulukiusajaan. Tutkimuksemme pääkysymyksenä onkin koulukiusajaan määrittelemisen: näkevätkö luokanopettajat koulukiusaajilla olevan joitain tyypillisiä piirteitä ja jos on, niin mitä nämä piirteet ovat? Haluamme selvittää, mitkä tekijät luokanopettajien mielestä saavat lapset kiusaamaan. Valitsimme tutkimuskohteeksemme luokanopettajien kokemukset, koska haluamme kerätä todellisiin kokemuksiin perustuvaa tietoa. Emme siis halua kerätä niinkään luokanopettajien käsityksiä kiusaamisesta ja koulukiusaajista, vaan tutkimuksen huomio keskittyy nimenomaan kokemuksiin. Uskomme, että todenmukaisten, oikeiden kokemusten tutkiminen auttaa myös meitä tulevassa luokanopettajantyössämme ja lisää sekä ymmärrystä että asiantuntevuutta kiusaamistilanteiden ilmetessä.

Metodioppaissa korostetaan usein sitä, että tutkimuskysymykset tulisi harkita ja muotoilla jo ennen varsinaista aineistonkeruuta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tämä looginen järjestys kuitenkin järkkyy joskus. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 121.) Perinteisen tavan mukaisesti halusimme muodostaa tutkimuskysymyksemme jo ennen kuin aloimme kerätä aineistoa, jotta saisimme kerättyä aineistoa, joka olisi tutkimuksemme johtajatuksen mukaista. Tutkimukselle täytyy rakentaa juoni tai johtajatus ennen kuin aineistoa aletaan kerätä. Tällöin myös tutkimuskysymysten hahmottelu ja niiden tarkka muoto on helpompi rakentaa. (Hirsjärvi et al., 2009, s. 122.) Koulukiusaamisen

tematiikkaan liittyvään kirjallisuuteen tutustumisen, tutkimusaiheen täsmentymisen ja yhteiskeskusteluidemme jälkeen tutkimuskysymyksiksemme muotoutuivat seuraavat kysymykset:

1. Miten luokanopettajat määrittelevät koulukiusaamisen?
2. Miten luokanopettajat puuttuvat koulukiusaamiseen?
3. Millaisia ovat koulukiusaajat luokanopettajien näkökulmasta?

Jo heti alussa päätimme tutkivamme koulukiusaamista nimenomaan kiusaajan näkökulmasta, joten kolmas tutkimuskysymys *Millaisia koulukiusaajat ovat luokanopettajien näkökulmasta?* nousi tutkimukseemme pääkysymykseksi. Jotta koulukiusaamisesta voidaan puhua, halusimme lisäksi tietää, miten luokanopettajat määrittelevät koulukiusaamisen ja miten he puuttuvat siihen. Tutkimuskysymyksiimme muodostui myös alakysymyksiä, joiden pohjalta teimme pohjan haastattelumme teemoille.

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Ihmistieteellisessä tutkimuksessa tutkimuskohteena on ihminen – laajasta näkökulmasta katsottuna. Ihmistieteellisellä tutkimuksella ei ole mitään tyypillistä metodologiaa vaan tieto hankitaan samalla tavalla kuin muidenkin tieteenalojen tutkimuksissa. Ihmistieteellisen, kuten kasvatustieteellisen, tutkimuksen tavoitteena on löytää kasvatustodellisuutta ja -ilmiötä kuvaavia malleja siitä, kuinka ilmiö on hallittavissa. Ihminen tutkimuskohteena on mielenkiintoinen mutta myös vaikea tutkittava, sillä tutkittavina olevien ihmisten kokemukset, asenteet, motiivit ja tavoitteet vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin. (Metsämuuronen, 2006, s. 18.)

Tarkastelemme tässä luvussa tutkimuksemme tiedonhankintamenetelmiä, lähestymistapoja, kohderyhmää ja aineiston analyysiä. Luvussa 6.1 tarkastelemme tutkimuksemme tiedonhankintamenetelmiä. Luku 6.2 on kuvaus tutkimuksemme kohderyhmästä ja luku 6.3 käsittelee aineiston analyysiä.

### 6.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tässä luvussa käsittelemme tiedonhankintamenetelmiämme. Aluksi määrittelemme, mitä on kvalitatiivinen tutkimus ja selvennämme, miten se valikoitui tutkimusmenetelmäksemme. Tästä etenemme fenomenologisen tutkimusmetodin määrittelyyn ja tarkastelemme, miten fenomenologia ilmenee tutkimuksessamme. Lopuksi esittelemme teemahaastattelun aineistonkeruumenetelmänä.

### 6.1.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimuksen tekemisen pääkysymys on ”Mikä on totuus?”. Totuutta etsiessä ei ole tärkeintä se, millä menetelmällä sitä etsitään. Tärkeintä on päästä niin lähelle totuutta kuin on mahdollista, olipa menetelmä mikä tahansa. (Metsämuuronen, 2006, s. 81.) Tutkimukseksemme valikoitui kvalitatiivinen tutkimus, sillä halusimme tutkia luokanopettajien kokemuksia koulukiusaamisilmiöstä. Tutkimuksemme tarkastelee laadullisia eroja ja yhtäläisyyksiä luokanopettajien näkemyksissä.

Laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytänteitä. Laadullista tutkimusta ei voi määritellä tarkasti, koska sillä ei ole omaa teoriaa tai paradigmaa, joka olisi vain sen omaa. Laadullisella tutkimuksella ei ole myöskään omia metodeja. (Denzin & Lincoln, 2000, s. 3.) Laadullisella metodologialla tarkoitetaan yleistä lähestymistapaa aiheen tutkimukseen. Metodologia on käyttökelpoinen silloin, kun se palvelee käytännön tutkimusta eli sopii tutkimusaiheeseen. Metodi on taas erityinen tutkimustekniikka, jota tutkija käyttää tutkimuksen tekemiseen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija valitsee omaan tutkimusongelmaansa sopivan metodin. Metodi on hyvä silloin, kun se yhdistää tutkimusaiheen teorian, hypoteesit ja metodologian kiinteästi toisiinsa. (Metsämuuronen, 2006, s. 83.)

Laadullinen tutkimus pohjautuu eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan (Metsämuuronen, 2006, s. 88). Kvalitatiivinen tutkimus on tutkimustyyppiltään empiiristä, ja tutkimuksesta kerätty aineisto on joko verbaalista tai visuaalista (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 21; Uusitalo, 1991, s. 79). Yleisimmät kvalitatiivisen tutkimuksen tutkimusmenetelmät ovatkin haastattelu, observointi ja tekstianalyysi. (Metsämuuronen, 2006, s. 88). Suomalaisissa tutkimusmetodioppaissa kvalitatiivisella tutkimuksella on monta nimeä. Suomalaisessa tutkimustraditiossa synonyymeinä voidaan käyttää termejä laadullinen, kvalitatiivinen, ymmärtävä, pehmeä ja ihmistutkimus (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 23). Kvalitatiivisella tutkimuksella on kymmeniä alalajeja, joita ovat muun muassa etnografia, fenomenografia, deskriptiivinen tutkimus, hermeneutiikka ja fenomenologia (Hirsjärvi et al., 2009, s. 153).

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, ja tutkimuskohdetta pyritään kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tausta-

ajatuksena on todellisuuden moninaisuus, jossa erilaiset tapahtumat muovaavat toisiaan. Tämän vuoksi tutkimuskohdetta kuvataan monipuolisesti, sillä tutkimuksesta voi paljastua monensuuntaisia suhteita tapahtuminen välillä. (Hirsjärvi et al., 2009, s. 152.) Kvalitatiivinen tutkimus sopii tutkimusotteeksi silloin, kun tutkitaan luonnollisia tilanteita, ollaan kiinnostuneita tiettyjä tapahtumia kokeneiden henkilöiden merkitysrakenteista, tutkitaan jonkun tapahtuman yksityiskohtaista rakennetta tai kun halutaan tietoa tietyn tapahtuman syy-seuraussuhteista. (Syrjälä, 1994, s. 12–13.)

Laadullisen tutkimuksen haasteena pidetään aineiston analyysiä (Syrjäläinen, Eronen & Värri, 2007, s. 8). Aineiston analyysi on yleensä aineistolähtöistä eikä siinä välttämättä määritellä muuttujia etukäteen, vaan aineistosta etsitään teemoja, jotka ovat merkityksellisiä tutkittavalle ilmiölle. Laadullisen tutkimuksen aineistoanalyysissä pyritään kokonaisvaltaisuuteen, sillä tutkittavaa asiaa halutaan ymmärtää sen omassa asiayhteydessään. (Kiviniemi, 2001, s. 68.) Tutkijan tulee pystyä tulkitsemaan saamiaan tutkimustuloksia, koska laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena inhimillisen ymmärryksen lisääminen. Tulkinnan on oltava oivaltavaa, sillä vain siten voidaan lisätä inhimillistä ymmärrystä. Tutkijan tulee ymmärtää oma aineistonsa, jotta hän pystyy luomaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Samanaikaisesti hän peilaa empiiristä aineistoansa teoriaan, jotta tulkinta olisi mahdollisimman oivaltava, monipuolinen ja todenmukainen. (Syrjäläinen et al., 2007, s. 8.)

Puhuttaessa teoriapitoisuudesta tarkoitetaan tutkijan käsitystä tutkittavasta ilmiöstä ja minkälaisia merkityksiä tutkittava ilmiö saa kyseisen tutkimuksen kontekstissa. Tutkimustuloksiin vaikuttavat myös tutkimuksessa käytettävät välineet. Näiden syiden vuoksi tutkimustulokset ovat riippuvaisia aina tutkimusmenetelmästä sekä tutkimuksen tekijästä, joten kvalitatiivinen tutkimus ei voi olla täysin objektiivinen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 19.) Tutkija ei voi myöskään irrottautua omasta arvomaailmastaan, sillä arvot määrittävät sitä, miten tutkija lähestyy ja tulkitsee tutkimuskohdettaan (Hirsjärvi et al., 2009, s. 152).



### 6.1.2 Fenomenologisen tutkimusmetodin soveltaminen

Fenomenologian on kehittänyt saksalainen filosofi Edmund Husserl 1900-luvun alussa. Fenomenologia on saanut vaikutteita hermeneutiikasta, joka on tarkoittanut alkujaan pyhien tekstien tulkintaa. Näin ollen fenomenologian mukaan on tavoitteena ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. (Judén-Tupakka, 2007, s. 64.) Fenomenologian keskeisin tutkimuskohde on ihmisen kokemuksen tulkinta. Kokemuksen tutkiminen ja tulkinta sopii myös muihin tieteisiin kuin ihmistieteisiin. (Metsämuuronen, 2006, s. 152.)

Fenomenologiasta on tullut erilaisia sovelluksia. Fenomenologian juuret ovat Edmund Husserlin filosofiassa, jota kutsutaan deskriptiiviseksi filosofiaksi. Fenomenologiassa ilmiötä pyritään kuvaamaan sellaisenaan kuin se on. Husserlin filosofian pohjalta on syntynyt fenomenologinen erityistiede, jonka toimintaperiaatteita ovat tajunnan intentionaalisuus eli suuntautuneisuus sekä todellisuuden kokemuksen subjektiivisuus. Husserlin ajatuksista on myös kehittynyt Martin Heideggerin hermeneuttinen fenomenologia, jonka mukaan ymmärtäminen ja tulkinta saavat merkityksensä ihmisen tavasta olla maailmassa. Heidegger käyttää tästä olemisen tavasta termiä situationaalisuus, täälläolo. Situationaalisuudella tarkoitetaan tilannetta, johon ihminen on syntynyt, kasvanut tai itse valinnut ja vaikuttanut. Lauri Rauhala on kehittänyt eksistentiaalisen fenomenologian, jossa on piirteitä sekä Husserlin että Heideggerin filosofioista. Rauhalan mukaan tajunta on täynnä mieliä ja elämyksiä, jotka voivat olla esimerkiksi havaintoja, uskomuksia tai tunteita. Ihminen on Rauhalan mukaan kehollinen ja situationaalinen. Juha Perttula on soveltanut näitä aiemmin esitettyjä teorioita empiiriseen tutkimukseen, jolloin on syntynyt erittäin spesifi fenomenologinen metodi, fenomenologinen erityistiede. (Metsämuuronen, 2006, s. 163.)

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmetodi ei ole selkeä aineistonkeruun ja -tulkittamisen väline. Metodi vaatii tutkijalta jatkuvaa ongelmanratkaisua tutkimuksen eri vaiheissa esiintyvien ongelmien yhteydessä. Fenomenologisen tutkimuksen ongelmia ovat ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys. Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan sitä, millainen ihminen on tutkimuskohteena. (Laine, 2001, s. 26.) Varron (1992, s. 31) mukaan ihmiskäsitykseen voidaan liittää erilaisia olemuksellisia määritteitä. Ihmistä voidaan kuvata yksilönä tai suhteessa ympäristöönsä. Tiedonkäsitys puolestaan kuvaa, miten ihmisestä

tutkimuskohteena saadaan tietoa ja millaista tämä tieto on luonteeltaan. Kokemuksen, yhteisöllisyyden ja merkityksen käsitteet ovat keskeisiä sekä fenomenologisessa että hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä. Ymmärtäminen ja tulkinta ovat keskeisiä tiedonkäsityksessä. (Laine, 2001, s. 26.) On tärkeää määritellä ihmiskäsitys ennen tutkimusmetodin valitsemista, sillä metodin valinta rajaa sitä, millaista tietoa tutkimuskohteesta voi saada (Metsämuuronen, 2006, s. 161).

Fenomenologiassa ihmisten kokemukset ovat tutkimuksen keskiössä. Kokemuksiin on vahvasti yhteydessä ihmistä ympäröivä maailma ja hänen paikkansa siinä. Ihmisen suhteen ympäröivään tilaan voidaan sanoa olevan intentionaalinen, eli hän aistii ympärillään olevia asioita, jotka muodostavat hänelle henkilökohtaisen merkityksen eli intention. Kokemukset muodostuvat henkilökohtaisten merkitysten mukaan ja nämä merkitykset ovat fenomenologian tutkimuskohde. Kokemus pyritään saamaan fenomenologisessa tutkimuksissa esille mahdollisimman aitona. (Laine, 2001, s. 27.) Metsämuuronen (2006, s. 165) ihmisen kokemus on suhde subjektin toiminnan ja kohteen välillä. Ihmisen kokemus syntyy, kun tajunnallinen ihminen suuntaan toimintaansa kohteeseen, ja tästä muodostuvat yksilön subjektiiviset merkitykset.

Kaksi keskeistä käsitettä fenomenologisessa tutkimuksessa ovat deskriptio ja reduktio. Deskriptiolla tarkoitetaan tutkittavan kuvausta omasta kokemuksestaan. Deskriptio liittyy siis läheisesti aineistonhankintaan. Myös tutkijaan liittyy deskriptio; tällöin tarkoitetaan tutkijan antamaa kuvaa tutkittavan kokemuksesta. Tutkijan velvollisuus on antaa tutkittavan kokemus mahdollisimman aitona, alkuperäisessä muodossaan. Tutkijan ja tutkittavan kokemuksen kuvausten tulee siis vastata toisiaan. Reduktiolla tarkoitetaan asenteista irrottautumista. Tutkijan on pantava syrjään eli sulkeistettava omat ennakkokäsityksensä, jolloin tutkittavan kokemus tutkittavasta ilmiöstä tulee esille mahdollisimman puhtaana. (Metsämuuronen, 2006, s. 169.)

Tutkittavien määrä vaihtelee fenomenologisessa tutkimuksessa muutamasta tutkittavasta useaan kymmeneen haastateltavaan. Fenomenologiassa aineisto hankitaan siten, että tutkija vaikuttaa mahdollisimman vähän tutkittavan esiin tuomiin kokemuksiin. Tutkimustilanteen tulee olla sellainen, että tutkija ja tutkittavat ovat avoimessa vuorovaikutussuhteessa toistensa kanssa. Tutkimuksen voi suorittaa joko haastattelulla tai avoimella kysymyslomakkeella. Kysymysten tulee olla mahdollisimman avoimia,

strukturoimattomia. Haastattelija voi kuitenkin esittää tarkentavia kysymyksiä aiheesta. Aineistonkeruun voi joko nauhoittaa tai videoida, jos se tehdään haastattelemalla. Haastattelun jälkeen aineisto muutetaan sanatarkkaan tekstimuotoon eli aineisto litteroidaan. (Metsämuuronen, 2006, s. 170–171.)

Fenomenologisen aineiston analysoimisessa on viisi vaihetta, jotka ovat pyrkimys kokonaisnäkemykseen, jako merkitysyksiköihin, käänнос tutkittavan yleiselle kielelle, yksilökohtaisen merkitysverkon muodostaminen ja yleisen merkitysverkon muodostaminen. Tutkija lukee ensimmäisessä vaiheessa aineistoaan avoimesti ja pyrkii saamaan aineistostansa kokonaisnäkemys. Aineisto tulee kohdata sellaisena kuin se on eikä tutkija saa liittää siihen omia ennakkokäsityksiään tutkimusaiheesta tai tutkittavasta. Toisessa vaiheessa tutkija muodostaa aineistostansa merkitysyksiköt, jotka ilmaisevat tutkimuksen kannalta olennaiset merkitykset. Yksiköiden tulee kuitenkin liittyä aina kokonaisuuteen. Kolmas vaihe on jokaisen merkityksen sisältävän yksikön muuttaminen tutkittavan kielestä yleiselle tutkimuksen kielelle. Tällöin tutkija kirjaa tutkimuskielelle käännetyn merkityksen yhteyteen myös tutkittavan alkuperäisen sanoman. Tutkija reflektoi näitä kahta kieltä toisiinsa, jolloin hän saa kokemuksen esiin aitona. (Giorgi, 1996, s. 10–18.) Käännetyistä merkitysyksiköistä muodostetaan analyysin neljännessä vaiheessa yksilökohtainen merkitysverkosto, jolloin tiivistetään sisältöalueen yhteiset merkitystihentymät ja ne sijoitetaan merkitystensä kannalta toistensa yhteyteen. Tällöin merkitykset rakentuvat koko kokemuksen variaatiosta. Viidennessä vaiheessa yksityiskohtaisesta merkitysverkosta muodostetaan yleinen merkitysverkko, joka sisältää kaikki tutkittavan yksilökohtaisesta merkitysverkosta nousevat sisällöt, jotka ovat tutkimuksen kannalta olennaisia. Tällöin merkitysverkostoa käsitellään yleisellä tasolla, mutta kuitenkin analyysissä pidetään koko ajan mukana myös yhteys yksilöllisiin merkityksiin. (Metsämuuronen, 2006, s. 179–180.)

Tässä tutkimuksessa fenomenologiaa on käytetty sovelletusti. Tutkimuksen näkökulma kohdistuu luokanopettajien kokemuksiin koulukiusaamisesta ja koulukiusaajista. Tutkimuskysymysten asettelua – ja sitä kautta myös teemahaastattelupohjaa – ohjaa aiempien koulukiusaamista käsittelevien tutkimusten tulokset. Koska teemahaastattelussamme on puolistrukturoituja kysymyksiä, se poikkeaa hieman perinteisestä fenomenologiasta, jossa käytetään avoimia kysymyksiä.

### 6.1.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Normaalissa ihmisten välisessä keskustelussa molemmat osapuolet ovat useimmiten samanarvoisia kysymysten esittämisen ja vastausten antamisen suhteen. Haastattelu poikkeaa tästä siten, että haastattelija ohjaa keskustelua. Kun tavoitteena on tutkia jotain asiaa, haastattelu tulee nähdä systemaattisena tiedonkeruun muotona, jolloin päämääränä on saada mahdollisimman luotettavaa tietoa. Tutkimushaastattelu voidaan jakaa eri ryhmiin sen muodollisuuden mukaan. Muodollisesta haastattelusta käytetään nimitystä strukturoitu haastattelu, kun taas vapaampia muotoja ovat puolistrukturoitu ja avoin haastattelu. (Hirsjärvi et al., 2009, s. 207–208.)

Teemahaastattelu on yksi suosituimmista tavoista kerätä laadullista aineistoa Suomessa. Teemahaastattelu on keskustelu tutkijan ja tutkittavan välillä. Tavoitteena on saada selville, mitä tutkittava ajattelee tutkimuksen aiheesta. (Eskola & Vastamäki, 2007, s. 25.) Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, koska haastatteluun liittyvät teemat on määritelty etukäteen. Ennen varsinaista aineistonkeruuta teemahaastattelurunko tulee suunnitella tutkimuksen teemojen mukaiseksi. Näiden teemojen pohjalta syntyy lopulta varsinaiset haastattelukysymykset. (Hirsjärvi & Hurme, 1995, s. 35–42.) Puolistrukturoidut haastattelumenetelmät voivat vaihdella tutkijan ja tutkimuksen mukaan, mutta yhteistä menetelmille on se, että jokin näkökohta on yhteneväinen kaikkien haastattelutilanteiden osalta. Se voi olla esimerkiksi yhtenevät kysymykset, mutta haastattelijalla on mahdollisuus muuttaa kysymysten sanamuotoa. (Hirsjärvi & Hurme, 2004, s. 47.)

Puolistrukturoitu haastattelu sopii hyvin käytettäväksi, kun tavoitteena on selvittää vaikkapa haastateltavien aikomuksia, ihanteita tai arvostuksia tai jos kohteena on emotionaalisesti arka aihe tai muistamattomuuden epäillään vaikuttavan virheellisellä tavalla tutkimustuloksiin. (Hirsjärvi & Hurme, 1995, s. 35) Puolistrukturoidun haastattelun etuna on, että se tuo tutkittavien äänen ja ajatukset esille samalla, kun vapauttaa tutkimuksen haastattelijan näkökulmasta. (Hirsjärvi & Hurme, 2004, s. 48.)

Teimme tutkimustamme varten teemahaastattelulomakkeen (LIITE 1). Suoritimme kaksi koehaastattelua luokanopettajille sähköpostin välityksellä, jotta saisimme lomakkeesta hyvän ja kattavan. Tutkimuksemme teemat muodostuivat tutkimuskysymyksistämme, joita

esittelimme edellisessä luvussa. Tutkimuskysymysten pohjalta muotoutuivat seuraavat teemat: koulukiusaamisen määrittely, kiusaamiseen puuttuminen ja havainnot kiusaajista. Teimme kuhunkin teemaan liittyviä kysymyksiä haastattelulomaketta varten. Ensimmäiseen teemaan, koulukiusaamisen määrittelyyn, halusimme saada tietoa siitä, mitä koulukiusaaminen luokanopettajien kokemusten mukaan on. Haastattelukysymyksiin halusimme saada vastauksia siitä, miten luokanopettajat määrittelevät koulukiusaamisen ja millaisia koulukiusaamisen muotoja luokanopettajat ovat kohdanneet työssään.

Toinen teemamme liittyy kiusaamiseen puuttumiseen. Teemaan liittyvissä kysymyksissä halusimme tietää, millaisia keinoja opettajat käyttävät kiusaamiseen puuttuessaan ja onko opettajilla jokin oma malli, jolla he puuttuvat kiusaamiseen vai käyttävätkö koko koulu yhteistä puuttumismallia. Halusimme myös selvittää, käyttävätkö opettajat vaihtelevia puuttumismalleja ja mistä syystä opettajat valitsevat tietyn mallin kiusaamistapaukseen puuttuessaan. Toiseen teemaan liittyy myös kysymys moniammatillisesta yhteistyöstä, sillä halusimme tietoa siitä, keneen opettajat ovat yhteydessä kiusaamistapauksien selvittelyissä. Halusimme myös selvittää, ovatko mahdollisuudet puuttua kiusaamiseen muuttuneet vuosien saatossa ja jos ovat, niin miten ne ovat muuttuneet.

Kolmannen teeman aiheena ovat havainnot koulukiusaajista. Halusimme tutkimuksessamme selvittää, onko olemassa koulukiusaajalle tyypillisiä piirteitä vai onko jokainen kiusaaja täysin erilainen muihin kiusaajiin verrattaessa. Tutkimuskysymyksillämme halusimme selvittää, onko lapsen koulumenestyksellä, sosiaalisella asemalla luokassa, ystäväpiirillä, perheellä, itsetunnolla, persoonallisuudella, temperamentti- tai aggressiivisuudella opettajien mielestä vaikutusta kiusaamisen. Kysyimme myös, onko opettajien mielestä kiusaamisessa sukupuolieroavaisuuksia: kiusaavatko tytöt ja pojat keskenään eri tavoin ja jos kiusaavat, niin millä tavalla. Halusimme myös tietää, onko kiusaajan iällä vaikutusta kiusaamisen muotoon eli käyttävätkö eri-ikäiset lapset erilaisia kiusaamiskeinoja opettajien mielestä. Selvitimme myös, onko kiusaaminen vähentynyt tai lisääntynyt haastateltavien opettajien työurien aikana ja millaisiin havaintoihin tämä perustuu.

Näiden teemoihin liittyvien kysymysten lisäksi teemahaastattelulomakkeessamme selvitimme, millä luokka-asteella haastateltava toimii parhailaan ja kuinka paljon hänellä on työkokemusta vuosina. Lisäksi halusimme tietää vastaajan sukupuolen.

Analyysivaiheessa kuitenkin huomasimme, etteivät nämä tiedot tuota sopivaa luokitteluperustetta tutkimustuloksille, sillä opettajien kokemukset näyttäytyivät hyvin samanlaisina sukupuolesta, opetettavasta luokka-asteesta tai työkokemuksesta riippumatta.

## 6.2 Tutkimuksen informantit

Olemme haastatelleet tutkielmaamme vähintään vuoden töissä olleita alakoulun luokanopettajia. Halusimme tutkia nimenomaan luokanopettajia, sillä he näkevät oppilaitansa usean aineen oppitunneilla. He ovat yleensä enemmän tekemisissä oppilaan perheen kanssa kuin esimerkiksi yläkoulun aineenopettajat. Lisäksi alakoulun opettajat näkevät työssään lapsia laajemmalla ikäskaalalla kuin yläkoulun opettajat.

Vastaajinamme toimii kymmenen luokanopettajaa, joista viisi on naisia ja viisi on miehiä. Vastaajat työskentelevät luokka-asteilla 2.–6., joten olemme saaneet haastateltua hyvin eri-ikäisten lasten opettajien kokemuksia. Myös vastaajien työkokemuksessa on suurta variaatiota, sillä työkokemusta oli vähimmillään yksi vuosi ja enimmillään 38 vuotta.

## 6.3 Sisällönanalyysi aineiston analyysinä

Tutkimuksen ydinasia on kerätyn aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten tekeminen. Tässä vaiheessa tutkijalle selviää, millaisia vastauksia hän saa tutkimuskysymyksiinsä. Kvalitatiivisen tutkimuksen analyysiä on pidetty vaikeana asiana, sillä siihen ei ole mitään tiettyä analyysitapaa vaan vaihtoehtoja on paljon. Tutkimuksen kannalta on olennaista valita sellainen analyysitapa, joka tuo parhaiten vastauksia tutkimuskysymyksiin. (Hirsjärvi et al., 2009, s. 216, 219.)

Sisällönanalyysi on tieteellinen perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää jokaisessa kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Sitä voidaan pitää sekä yksittäisenä metodina että väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysihin. Sisällönanalyysin avulla saadaan monipuolista tietoa, sillä sen avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi ei ole kuitenkaan vain kvalitatiivisen tutkimuksen yksinoikeus, vaan sillä on pitkät perinteet myös kvantitatiivisessa tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 91; s. 93.)

Sisällönanalyysi on tekstianalyysi, jossa tarkastellaan valmiita aineistoja. Aineistona voi toimia kirja, artikkeli, haastattelu, puhe tai mikä tahansa kirjalliseen muotoon saatettu materiaali. Valmiiden aineistojen avulla saadaan tiivistetty ja yleinen kuva tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysin avulla voidaan analysoida aineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti. Sillä kuvataan dokumenttien sisältöä sanallisesti etsien samalla tekstien merkityksiä. Sisällönanalyysin tehtävänä on tuoda selkeyttä aineistoon. Tämän selkeyttämisen avulla voidaan tehdä luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 103–108.) Analysointi perustuu tutkijan tulkintaan ja päättelyyn sen jokaisessa vaiheessa. Sisällönanalyysissä tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan analysoinnin jokaisessa vaiheessa, myös johtopäätöksiä tehtäessä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 112–113.)

Teimme tutkimuksestamme aineistolähtöisen eli induktiivisen sisällönanalyysin. Päädyimme aineistolähtöiseen analyysiin sen vuoksi, koska tutkimme kokemuksia. Kokemuksia tutkittaessa analyysi on luontevinta tehdä empiirisestä aineistosta käsin, koska kokemukset ovat haastateltavien omia. Vertailemme kuitenkin luvussa 8 saamiimme aineistolähtöisiä tuloksia myös aiempiin koulukiusaamista käsittelevien tutkimusten teorioihin. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on kolmivaiheinen prosessi. Analysointi aloitetaan kysymällä aineistolta tutkimuskysymysten mukaisia vastauksia. Ensimmäisessä vaiheessa pelkistetään eli redusoidaan aineiston alkuperäisilmaisuja. Aineistosta nostetaan siis pelkistämisen avulla esiin ne asiat, joista tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita. Nämä asiat pelkistetään yksittäisiksi lauseiksi tai sanoiksi. Redusoinnin avulla aineistosta saadaan poistettua tutkimuskysymysten kannalta epäolennaiset asiat. Pelkistämällä aineisto myös tiivistyy, sillä ilmaukset pilkotaan osiin. Toinen vaihe on aineiston ryhmittely eli klusterointi. Tässä vaiheessa aineistosta nostetut alkuperäisilmaukset käydään läpi etsien aineistosta yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja niistä muodostetaan alaluokkia, jotka nimetään niiden sisältöä kuvaavalla nimellä. Sisällönanalyysin viimeisessä vaiheessa aineisto teoretisoidaan eli abstrahoidaan käsitteelliseen muotoon. Abstrahointi aloitetaan yhdistelemällä klusteroinnin tuloksena tulleet samansisältöiset alaluokat yhteen. Alaluokkia yhdistämällä saadaan muodostettua yläluokat, jotka myös nimetään niiden sisältöä kuvaavalla nimellä. Tässä vaiheessa aineistosta erotetaan tutkimuksen kannalta olennaisin tieto, jonka perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa yhdistellään luokituksia toisiinsa niin kauan, kuin se on aineiston näkökulmasta mielekästä. Tällöin tutkija muodostaa yleiskäsitteiden avulla

kuvauksen tutkimuskohteestaan verraten teoriaa ja johtopäätöksiä alkuperäisaineistoon. Sisällönanalyysillä siis muodostetaan sanallinen selkeä kuvaus tutkittavasta aiheesta. Aineisto pilkotaan osiin, jonka jälkeen se tiivistetään selkeään muotoon – kuitenkin säilyttäen tutkimusaiheen kannalta olennaisen informaation. Loogisen uudelleenkootun aineiston avulla tutkija voi tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 102–111.)

Yleensä aineiston analysointi aloitetaan haastatteluiden litteroinnilla eli puheen sanataarkaksi tekstiksi muuttamisella (Hirsjärvi et al., 2009, s. 216). Koska teimme haastattelumme kyselylomakkeen avulla, emme litteroineet aineistoa, vaan analysointia aloittaessa aineistomme oli jo valmis tekstiaineisto. Ennen aineistoon tutustumista keskustelimme omista ennakkokäsityksistämme, jotta ne eivät häiritsisi aineistoon tutustumista ja aiheuttaisi vääriä tulkintoja. Kun puimme ennakkokäsityksemme sanoiksi, pystyimme sulkeistamaan ne tietoisesti pois mielestämme. Tätä omien ennakkokäsitysten sulkeistamista ja asenteista irrottautumista kutsutaan reduktioksi. Reduktion avulla tutkittavan kokemus tutkittavasta ilmiöstä tulee esille mahdollisimman puhtaana. (Metsämuuronen, 2006, s. 169.) Luimme aineistomme läpi huolellisesti useaan kertaan, jotta saimme siitä kokonaiskuvan. Kirjoitimme kumpikin tahollamme ylös kysymyksiä ja kommentteja, joita aineistosta nousi esille.



Aineiston analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa pelkistimme eli redusoimme aineiston alkuperäisiä ilmauksia. Nostimme aineistosta esiin vain niitä asioita, jotka olivat tutkimuskysymysten kannalta oleellisia. Redusoinnin avulla saimme aineistosta poistettua tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat. Aineistomme myös tiivistyi redusoinnin ansiosta, koska ilmaukset pilkottiin osiin. Seuraavassa esittelemme, miten redusoimme aineistoamme. Olemme lyhentäneet mieshaastateltavat lyhenteeksi M ja naishaastateltavat lyhenteeksi N. Numerointi lyhenteen jälkeen kertoo haastattelujärjestyksen.

Taulukko 1: Esimerkki aineiston redusoinnista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<b>M1:</b> ”Omalla kohdallani on, koska puhumme asioista ”ennakkoon” sitten on helpompi oppilaillakin tuoda asioista esille, ja voidaan todeta ratkaisukeskeisesti tilanne ja porskuttaa kohti uusia tuulia, ystävällisiä ;)”	Kiusaaminen on vähentynyt ennaltaehkäisevien toimien vuoksi.
<b>M5:</b> ”Tyypillistä koulukiusaajaa on vaikea kuvailla, sillä omien kokemuksieni kautta kiusaajia voi olla aivan laidasta laitaan. Tyypillistä ehkä on, että kiusaaja ei ymmärrä aiheuttamaansa mielipahaa ja tekonsa vakavuutta ennen kuin asia tuodaan selkeästi keskustelemalla hänen tietoonsa.  Usein kiusaaja on myös ollut kiusattu tai kokee, että myös häntä kiusataan jollain tapaa. Monesti kiusaaminen saattaakin olla enemmän tai vähemmän molemminpuolista.”	Vaikea kuvailla, kiusaajia on monenlaisia. Ei ymmärrä aiheuttamaansa mielipahaa ja tekojensa vakavuutta. Kiusaaja voi kokea, että häntäkin kiusataan. Voi olla molemminpuolista.

Analyysin toinen vaihe on aineiston klusterointi. Aineistosta nostetut alkuperäisilmaukset kävimme läpi siten, että etsimme sieltä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Ryhmittelimme samaa asiaa tarkoittavat käsitteet omiksi ryhmikseen, joista muodostui alaluokkia, jotka nimesimme niiden sisältöä kuvaavalla nimellä.

Taulukko 2: Esimerkki aineiston klusteroinnista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<p><b>M2:</b> ”Huomauttelua vaatteista ja ulkonäöstä, nimittelyä, loukkaavia kirjoituksia Facebookissa”</p> <p><b>N2:</b> ”Isompien oppilaiden keskuudessa kiusaaminen ilmenee usein haukkumisena tai muuna henkisenä väkivaltana.”</p>	<p>Huomauttelu, nimittely, loukkaavat kirjoitukset, haukkuminen, henkinen väkivalta.</p>	<p>Verbaalinen kiusaaminen.</p>
<p><b>N3:</b> ”Yleisintä taisi silti olla rehelliset turpakeikat, tönimiset ja muut tappelut.”</p> <p><b>M2:</b> ”Fyysistä väkivaltaa (lyömistä, potkimista ja tönimistä).”</p>	<p>Lyöminen, töniminen, tappelu, fyysinen väkivalta, potkiminen.</p>	<p>Fyysinen väkivalta.</p>

Analyysin kolmannessa vaiheessa, abstrahoinnissa, muodostetaan aineistosta teoreettisia käsitteitä. Aloitimme abstrahoinnin yhdistelemällä samansisältöisiä alaluokkia yhteen. Alaluokkia yhdistelemällä saimme muodostettua yläluokat. Nimesimme myös yläluokat niiden sisältöä kuvaavalla nimellä. Yhdistelimme saamiamme samansisältöisiä yläluokkia niin kauan, kuin se oli tutkimuksemme kannalta mielekäästä. Jatkoimme abstrahointia niin kauan, että saimme yksisanaisen vastauksen tutkimusteemojemme aiheisiin. Näin samansisältöisistä yläluokista muodostui pääluokkia. Abstrahoinnin avulla saimme erotettua tutkimuksestamme olennaisen tiedon, jonka pohjalta muodostuivat yleiskäsitteiset pääluokat.

Taulukko 3: Esimerkki aineiston abstrahoinnista

<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>	<b>Pääluokka</b>
Huomauttelu, nimitely, loukkaavat kirjoitukset, haukkuminen, henkinen väkivalta.	Verbaalinen kiusaaminen.	Henkinen kiusaaminen.	Kiusaamisen muodot.
Lyöminen, tönnäytys, tappelu, fyysinen väkivalta, potkiminen.	Fyysinen väkivalta.	Fyysinen kiusaaminen.	Kiusaamisen muodot.

## 7 TULOKSET

Tässä luvussa käsittelemme haastatteluaineiston pohjalta nousseita tutkimustuloksia. Luvussa 7.1 esittelemme tuloksia siihen, miten luokanopettajat määrittelevät koulukiusaamisen. Luvussa 7.2 esittelemme luokanopettajien kokemuksia koulukiusaamiseen puuttumisesta. Luku 7.3 käsittelee millaisia koulukiusaajat ovat luokanopettajien kokemusten perusteella.

Liitteessä 2 esittelemme, kuinka olemme analysoineet ensimmäisen teeman toisen kysymyksen vastauksia. Käymme liitteessä läpi vain toiseen kysymykseen liittyvän analyysin, sillä analyysimenetelmä on samanlainen jokaisessa kysymyksessä.

### 7.1 Koulukiusaamisen määrittely ja luokanopettajien työssä kohtaamat kiusaamisen muodot

Tässä luvussa esittelemme, kuinka luokanopettajat määrittelevät koulukiusaamisen käsitteenä. Käsittelemme myös luokanopettajien kokemuksia työssään kohtaamista kiusaamisen muodoista. Tämän luvun tulokset vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme *miten luokanopettajat määrittelevät koulukiusaamisen?*

### 7.1.1 Luokanopettajien määritelmiä koulukiusaamisesta

Luokanopettajat antavat koulukiusaamiselle useanlaisia määritelmiä. Haastateltavien mielestä koulukiusaaminen on toistuvaa samaan oppilaaseen kohdistuva kielteistä toimintaa. Toisaalta yksi opettaja toteaa:

*”Yksikin kerta voi olla kiusaamista, jos kiusattu kokee niin.”* N3

Muut haastatteluun vastanneet opettajat eivät tosin katso yksittäisten riitatilanteiden tai erimielisyyksien täyttävän kiusaamisen kriteereitä. Tärkeänä ominaisuutena vastaajat pitävät oppilaan subjektiivista kokemusta kiusaamisesta, eli oppilaan tulee kokea olevansa kiusattu, jotta voidaan puhua koulukiusaamisesta. Haastateltava mainitseekin:

*”Erilaiset oppilaat pitävät eri asioita kiusaamisena.”* N2

Luokanopettajat sanovat kiusaamisen olevan toimintaa, josta tulee paha mieli tai joka aiheuttaa uhkaavan, kiusallisen tai nolon tilanteen. Kiusatulle voi seurata kiusaamisesta fyysisiä vaikutuksia ja pelkoja. Kiusaajat ovat opettajien mielestä fyysisesti tai henkisesti vahvempia kuin kiusatut ja kiusattu on alakynnessä kiusaajiin nähden. Luokanopettajat sanovat koulukiusaamisen tapahtuvan joko koulussa tai koulumatkalla. Haastateltavien mielestä koulukiusaaminen on joko henkistä tai fyysistä väkivaltaa. Yksi opettaja mainitsee, että kiusaaminen voi olla tyttöjen ja poikien kohdalla erilaista.

Haastateltavat jakavat koulukiusaamisen määritelmissään henkiseen ja fyysiseen kiusaamiseen. Kiusaamisen muodoiksi haastateltavat mainitsevat henkisistä väkivallan muodoista sanallisen, epäsuoran ja digitaalisen kiusaamisen, porukasta pois jättämisen, nimittelyn, huomauttelun esimerkiksi vaatteista tai ulkonäöstä sekä yleisen henkisen ylivoiman. Fyysisistä kiusaamisen muodoista mainitaan lyöminen, töniminen sekä yleisesti fyysinen ylivoima.

### 7.1.2 Luokanopettajien työssään kohtaamia kiusaamisen muotoja

Haastateltavat luokanopettajat kertovat kohdanneensa työssä useita erilaisia kiusaamisen muotoja. Kiusaamistilanteet ovat pitäneet sisällään niin henkistä kuin fyysistäkin väkivaltaa. Eräs opettaja toteaa:

*”Pienillä oppilailla kiusaaminen on ollut usein fyysistä tönimistä tai potkimista. Isompien oppilaiden keskuudessa kiusaamisen ilmenee usein haukkumisena tai muuna henkisenä väkivaltana.” N2*

Luokanopettajat ovat kohdanneet työssään henkistä ja fyysistä kiusaamista. Henkisen kiusaamisen muodoiksi opettajat mainitsevat haukkumisen, leikeistä ja porukasta ulos jättämisen, eristämisen, vähättelyn, henkisen ylivallan, vaatteista ja ulkonäöstä nimittelyn, loukkaavien kirjoitusten kirjoittamisen Facebookissa, mykkäkoulun, tuijottamisen, arvostelemisen, valehtelemisen, naljailun, uhkailun, puhelinkiusaamisen, rasistisen käytöksen, seksuaalisen ahdistelun ja huhujen levittämisen. Fyysisistä kiusaamisen muodoista opettajat ovat kohdanneet työssään tönimistä, potkimista, tappeluita, tavaroiden viemistä sekä seksuaalista ahdistelua. Vaikka opettajat yleisesti määrittelevät kiusaamisen tahalliseksi toiminnaksi, yksi haastateltava kertoo kohdanneensa myös tahatonta kiusaamista:

*”Myös tahatonta, joka johtuu esim. kulttuurieroista.” N4*

Haastateltavat mainitsevat useampia henkisen kuin fyysisen kiusaamisen muotoja. Tästä huolimatta yksi opettaja toteaa fyysisen kiusaamisen olevan helpommin havaittavissa kuin henkisen kiusaamisen.

## 7.2 Kiusaamiseen puuttuminen

Tässä luvussa käsittelemme tuloksia, jotka liittyvät kiusaamiseen puuttumiseen. Perehdymme luokanopettajien käyttämiin koulukiusaamiseen puuttumiskeinoihin ja -malleihin. Lisäksi selvitämme, kehen opettajat ovat yhteydessä koulukiusaamistilanteiden myötä. Käsittelemme myös opettajien kokemuksia kiusaamiseen puuttumisen

mahdollisuuksista. Tämän luvun tulokset vastaavat toiseen tutkimuskysymykseemme *miten luokanopettajat puuttuvat koulukiusaamiseen?*

### 7.2.1 Luokanopettajien käyttämiä kiusaamiseen puuttumiskeinoja

Haastateltavat mainitsevat kiusaamiseen puuttumiskeinona useimmiten keskustelun kiusaajan ja kiusatun sekä osapuolten vanhempien kanssa. Välitön puuttuminen koetaan tärkeäksi keinoksi kiusaamiseen puututtaessa. Kaksi vastaajaa painotti myös anteeksipyyttämisen tärkeyttä. Harvemmin mainittuja puuttumiskeinoja ovat nurkassa seisominen, jälki-istunto, sopiminen, rehtorin puhuttelu, poliisin kutsuminen koululle, seurantajakso, koulukuraattorin tapaaminen ja kiusaamiskysely. Kaksi opettajaa mainitsee ennaltaehkäisevät toimet kiusaamiseen puuttumiskeinona, joista toinen korostaa kiusaajan auttamista ja perehtymistä mahdolliseen kiusaamista aiheuttavaan syyhyn:

*”Ennaltaehkäisevät toimet ovat lukuvuoden alussa mielestäni tärkeitä. Olen tehnyt luokassa heti vuoden alussa selväksi, ettei kiusaamista sallita ollenkaan. Olemme myös keskustelleet luokassa, mitä kiusaaminen on ja miten pitää toimia jos kiusaamista havaitaan eli tullaan kertomaan opettajalle asiasta.” N2*

*”Sitten kasvatuksellinen ja rauhallinen lähestyminen kiusaajaa kohtaa; kiusaajalla kun on taustalla usein miten asioita, joita hän on vatvonut jo tarhaikäisestä. Siis kiusaajan aseman ja itsetunnon kohottaminen, jotta kiusaaminen vähentyisi ja lopulta päättyisi.” M1*

Kiusaamiseen puuttumiskeinoja kysyttäessä suuri osa nostaa siis esille konkreettisia puuttumiskeinoja. Lisäksi kolme opettajaa mainitsee systemaattiseen kiusaamiseen puuttumismalleja. Esille tulee KiVa Koulu® ja VERSO.

### 7.2.2 Luokanopettajien käyttämiä kiusaamiseen puuttumismalleja

Suurin osa vastaajista ei mainitse systemaattisia kiusaamiseen puuttumismalleja puuttumiskeinoja kysyttäessä. He kuitenkin mainitsevat heidän kouluiltaan löytyvän

erilaisia puuttumismalleja, kun kysytään, onko heidän kouluillaan käytössä jokin tietty puuttumismalli. Luokanopettajat siis kokevat kiusaamiseen puuttumiskeinot ja -mallit toisistaan erillisinä asioina.

Seitsemän opettajaa mainitsee käyttävänsä yleisesti tunnettua puuttumismallia, kun taas kahdella opettajalla on käytössään oma mallinsa. Yksi opettaja sanoo käytössään olevan koulun oma viisivaiheinen puuttumismalli. Yleisin vastaajien käyttämä puuttumismalli on KiVa Koulu®, joka on käytössä kuudella opettajalla kymmenestä. Kaksi opettajaa kertoo käytössään olevan KAKE:n eli kasvatuskeskustelun. Lisäksi yksi opettaja mainitsee käyttävänsä VERSO:a eli vertaissovittelua.

Kuusi opettajaa sanoo, että puuttumismallin valintaan vaikuttaa kiusaamisen vakavuusaste, määrä ja jatkuvuus:

*”Puuttumismallin valintaan vaikuttavat tilanteen vakavuus ja jatkuvuus; edellä mainitut keinot tarpeen mukaan käyttöön: Mitä vaativampi tapaus, sitä enemmän keinoja käyttöön.” N5*

Kiusaamiseen puuttumismallin valintaan vaikuttaa myös opettajan tekemä määrittely: onko kyseessä riitatilanne vai koulukiusaaminen. Yksi opettaja kertoo käyttävänsä VERSO:a yksittäisten riitojen hoitoon ja kiusaamistilanteisiin puolestaan KiVa Koulua®. Toinen opettaja kertoo, että heidän koulullaan kiusaamistilanteet annetaan KiVa -tiimille selvitettäväksi, kun taas yksittäiset riidat selvittää luokanopettaja parhaalla mahdollisella tavalla. Kaksi opettajaa mainitsee oppilaiden iän vaikuttavan puuttumismallin valintaan. Vastauksista käy ilmi, että tärkeintä puuttumisessa on opettajan oma aktiivisuus ja kokemus kiusaamiseen puuttumisen tärkeydestä, oli käytössä oleva malli mikä tahansa:

*”Mielestäni tärkeintä puuttumisessa on opettajien aktiivisuus ja asioihin puuttuminen, malli vain tukee kiusaamiseen puuttumista onpa se sitten kake tai KiVa. Puuttumiseen vaikuttaa opettajan omakohtainen kokemus kiusaamiseen puuttumisen tärkeydestä. Vaikka olisi käytössä millaiset mallit tahansa, tärkeintä on se, että koululla ei sallita kiusaamista.” N2*



Yksi opettaja mainitsee oppilaantuntemuksen tärkeyden puuttumismallin valinnassa:

*”Tunsin oppilaani hyvin, joten tiesin, millaista ohjausta kukin kaipasi.” N3*

Neljä opettajaa kokee kiusaamiseen puuttumismallinsa toimivan hyvin. Kahdella heistä on käytössään oma malli ja kahdella KiVa Koulu® -malli. Seitsemän opettajaa kertoo käyttämänsä mallin sisältävän seurantajakson, jolloin selvitetään, onko kiusaaminen päättynyt.

### 7.2.3 Yhteistyö kiusaamistilanteisiin puuttumisessa

Yhdeksän luokanopettajaa kertoo olevansa kiusaamistilanteiden myötä yhteydessä kiusattuun ja kiusaajaan. Nämä vastaajat korostavat molempien kiusaamisen osapuolien kuulemisen tärkeyttä. Osa heistä sanoo kuulevansa kiusattua ja kiusaajaa sekä erikseen että yhdessä. Yksi opettajista kertoo painottavansa oppilailleen, että kiusaamistapausten selvittelyyn ei välttämättä muita henkilöitä kuin kiusaajan ja kiusatun, jos he puhuvat totta:

*”Aloitan yksilöhaastattelut kertomalla lapselle, että hänen puhuessaan totta ja muuttamatta tilanteista mitään, ei välttämättä tarvita tilanteen selvittelyyn ketään muita kuin minut. Painotan, että jos joku haastateltavista valehtelee, joudun turvautumaan järeämpiin työkaluihin (rehtoriin, vanhempisiin, koulupsykologiin, koulupoliisiin jne...) Lähes poikkeuksetta oppilaat kertovat samanlaisen tarinan eivätkä valehtelee yksilökeskusteluissa.” M5*

Yhdeksän opettajaa kertoo olevansa yhteydessä kiusaajan ja kiusatun lisäksi heidän huoltajiinsa tai vanhempiinsa. Suurin osa heistä ottaa yhteyden huoltajiin jokaisessa kiusaamistapauksessa, mutta osa harkintansa mukaan. Tällöin he kertovat ottavansa yhteyttä lasten huoltajiin, jos tilanne pitkittyy tai kiusaaminen on jatkuvaa. Kolme opettajaa kokee yhteistyön vanhempien kanssa haastavaksi:

*”Sille yhdelle vanhemmalle ei kannattanut puhua mitään, eikä lapsikaan juuri huomannut vaivihkaista vaikuttamista.” M4*

*”Tarvittaessa olin myös vanhempiin, mutta aina heitä nämä asiat eivät kiinnostaneet. - - Oppilaani tulivat melko rikkinäisistä perheistä tai vanhempia ei muuten kiinnostanut lastensa asiat.” N3*

Tärkeäksi yhteistyömuodoksi haastatteluissa ilmenee myös oppilashuoltoryhmä, jonka mainitsee kuusi haastateltavaa. Opettajat tiedottavat oppilashuoltoryhmää tarvittaessa, erityisesti haastavissa kiusaamistilanteissa. Moniammatillisuus korostuu kiusaamistilanteiden selvittelyssä, sillä vastaajat kertovat toimivansa yhteistyössä monen eri ammattiryhmän kanssa kiusaamistapauksia selvittäessään. Opettajat selvittävät kiusaamistapauksia yhdessä rehtoreiden, lastensuojelun, avustajien, koulukuraattoreiden, koulupoliisien ja koulupsykologien kanssa. Lisäksi vastaajat käyttävät kollegiaalista yhteistyötä kiusaamistapausten selvittelyssä, sillä he ovat yhteydessä luokanopettajiin, KiVa -opettajiin ja erityisopettajiin.

Vähemmälle huomiolle kiusaamistilanteiden selvittämisessä jäävät luokka, kiusattua tukevat kaverit ja kiusaamistilanteen todistajat. Yksi vastaaja totesi, että kiusaamistilanteisiin ei ole yhtä oikeaa puuttumistapaa tai oikeita henkilöitä, joihin ollaan yhteydessä, vaan tärkeintä on että siihen puututaan:

*”Riippuen tapauksesta; kiusaamista on aina, se on siis subjektiivinen kokemus, johon ei ole ainutta oikeaa puuttumistapaa; ainoastaan se on tärkeää, että puututaan. Jos olisi autuaakis tekevä puuttumistapa, kiusaaminen olisi lopetettu aika päivää sitten ;) Missä on inhimillistä toimintaa, on siellä aina kiusaamistakin; valitetavasti!” M1*

#### 7.2.4 Kiusaamiseen puuttumisen mahdollisuudet

Haastateltujen opettajien näkemykset kiusaamiseen puuttumismahdollisuuksista eroavat reilusti toisistaan. Vastauksista ilmenee kolme erilaista näkemystä: mahdollisuudet ovat parantuneet, mahdollisuudet ovat pysyneet samana sekä yksi vastaajista ei osaa sanoa, ovatko mahdollisuudet muuttuneet.

Viisi vastaajaa sanoo kiusaamiseen puuttumismahdollisuuksien parantuneen työuransa aikana. Esille nousevat puuttumismahdollisuuksia parantavina tekijöinä erilaiset hankkeet, kuten KiVa Koulu®, moniammatillinen yhteistyö, ammattitaidon lisääntyminen sekä asiasta julkisesti keskusteleminen. Lisäksi mainittiin erilaisten hankkeiden yhtenäistävän koulun käytäntöjä, ja ne myös viestittävät oppilaille, ettei kiusaamista sallita koulussa. Erilaisten hankkeiden sanotaan auttavan etenemään suunnitellusti ja turvallisesti kiusaamistapauksia selvittäessä. Yhdessä vastauksessa nostetaan esille sosiaalisen median ja Wilman käyttö kiusaamiseen puuttumismahdollisuutena:

*”- - sosiaalisen median yleistymisen myötä mahdollisuudet kiusaamiseen puuttumiseen ovat lisääntyneet (esim. nettipoliisi). Wilman käyttöönoton jälkeen yhteydenpito ja kuulumisten vaihtaminen huoltajien kanssa on ollut ainakin periaatteessa helpompaa. Vielä kun huoltajat jaksaisivat lukea Wilmaa.” M2*

Neljän vastaajan mukaan kiusaamiseen puuttumismahdollisuudet ovat pysyneet suunnilleen samana työuransa ajan. Osalla on koko työuransa ajan ollut käytössään samantyylinen puuttumismalli, jonka vuoksi kiusaamiseen puuttumismahdollisuudet ovat pysyneet samana. Kaksi opettajaa toteaa puuttumismahdollisuuksien pysyneen samana, mutta Internet-kiusaamiseen on vaikeaa puuttua, koska se on vaikeasti havaittavissa. Yksi vastaajista ei osaa sanoa ovatko puuttumismahdollisuudet muuttuneet.

### 7.3 Havainnot kiusaajista

Tässä luvussa keskitymme luokanopettajien havaintoihin kiusaajista ja selvitämme opettajien kokemuksia kiusaajien piirteistä: kuinka luokanopettajat määrittelevät koulukiusaajan ja mitkä heidän mielestään ovat koulukiusaamiseen vaikuttavia tekijöitä. Esittelemme myös opettajien kokemuksia sukupuolten välisistä eroista kiusaamistilanteissa, eli kiusaavatko tytöt ja pojat eri tavoin. Tämän jälkeen perehdymme kiusaajan iän vaikutukseen kiusaamistapojen suhteen. Viimeisenä käymme läpi opettajien kokemuksia kiusaamisen määrästä. Tämän luvun tulokset vastaavat kolmanteen tutkimuskysymykseemme *millaisia ovat koulukiusaajat luokanopettajien näkökulmasta?*

### 7.3.1 Luokanopettajien määritelmiä koulukiusaajista

Viisi opettajaa kokee hankalaksi määritellä koulukiusaajan tyypillisiä piirteitä. Aineistosta kuitenkin nousi esille tiettyjä yhtäläisyyksiä kysyttäessä luokanopettajien kokemuksia kiusaajien piirteistä. Jaottelimme aineistosta nousevat ilmiöt kahteen ryhmään puhuttaessa tyypillisistä koulukiusaajan piirteistä: kiusaajan sosiaaliset piirteet ja kiusaajan henkiset piirteet. Yksi opettaja kuitenkin toteaa, että kiusaamiselle ei välttämättä ole mitään syytä vaan kuka tahansa voi kiusata.

Kiusaajan sosiaalisia piirteitä nousee aineistosta esille kaksitoista. Puolet vastaajista kokee kiusaajalla olevan tarve vahvistaa asemaansa kiusaamalla muita oppilaita. Kiusaamisen taustalla on siis vastaajien mukaan ongelmia, kuten vaikeuksia perheessä, epävarmuus omasta sosiaalisesta asemasta luokassa tai kaveripiirissä, heikko koulumenestys ja kiusaaja voi itsekin kokea olevansa kiusaamisen uhri. Kiusaamisen syynä opettajat pitävät myös näyttämisenhalua, ”koviksen” roolin ottamista tai yritystä tulla suosituksi. Myös kodin rooli katsotaan tärkeäksi vaikuttavaksi tekijäksi kiusaamistilanteiden syntymisen kannalta. Yksi vastaaja sanoo kiusaajan kodin olevan sellainen, jossa ei ole asetettu rajoja. Kiusaaja saa luokassaan sosiaalista valtaa, koska muut oppilaat tahtovat olla hänelle mieliksi, jotteivät joudu itse kiusatuksi.

Vastauksista ilmenee kiusaajalle tyypillisiä henkisiä piirteitä. Kiusaajalla sanotaan olevan paha olo ja puolet vastaajista sanookin, että kiusaaja koettaa vahvistaa oloansa kiusaamalla muita oppilaita. Myös itsetunto nostetaan usein esille kiusaajan ominaisuuksia mietittäessä. Neljä vastaajaa sanoo kiusaajalla olevan heikko itsetunto ja heistä yksi täsmentää itsetunnon mahdollisuuden olevan myös ylikorostunut tai häilyvä. Kaksi opettajaa toteaa kiusaajan olevan ajattelematon ja ettei hän ymmärrä tekojensa vakavuutta. Esille nousi myös kiusaajaa luonnehtivia sanoja, kuten typerys ja yksinkertainen. Opettajien mielestä kiusaajat ovat luonteeltaan hyvin erilaisia keskenään.

### 7.3.2 Koulukiusaamiseen vaikuttavia tekijöitä

Aikaisemmissa koulukiusaajia määrittelevissä tutkimuksissa koulukiusaamisen syiksi on esitetty kiusaajan perhettä ja muuta sosiaalista ympäristöä, itsetuntoa, persoonallisuudenpiirteitä, temperamenttipiirteitä ja aggressiivisuutta. Halusimme selvittää tutkielmassamme, kokevatko vastaajat nämä ominaisuudet kiusaamisen taustatekijöiksi. Lisäksi tutkimme, vaikuttaako oppilaan koulumenestys koulukiusaamisen syntyyn haastateltavien kokemusten perusteella. Osa haastateltavista mainitsee kaikki edellä olevat tekijät kiusaamisen syiksi, mutta aineistosta nousee esiin tekijöitä, jotka toistuvat useammassa vastauksessa.

Seitsemän vastaajaa sanoo, että koulumenestys voi vaikuttaa kiusaamisen aloittamiseen. Loput vastaajista kertoo, ettei koulumenestyksellä ole mitään yhteyttä kiusaamisen aloittamiseen. Vastauksista käy ilmi, että hyvin ja huonosti koulussa menestyvät oppilaat voivat kiusata muita:

*”Hyvä oppilas saattaa turhautua ja purkaa energiaansa muuhun sijaistoimintaan esimerkiksi kiusaamiseen.” M5*

*”Kiusaaja voi olla hyvin tai huonosti koulussa menestyvä, useimmiten kuitenkin heikosti menestyvä. Luokan parhaat oppilaat ovat harvoin kiusaajia.” M2*

Suuri osa vastaajista on sitä mieltä, että sosiaalinen asema luokassa vaikuttaa koulukiusaamisen aloittamiseen. Haastateltavat kertovat, että kiusaaja on usein suosittu tai suosiota hakeva oppilas ja hän haluaa johtaa luokkaa. Jos luokassa on useita vahvoja oppilaita, jotka haluavat johtaa luokkaa, he voivat kilpailla keskenään. Kiusaajan sanotaan myös häiriköivän muita oppilaita. Toisaalta myös huono sosiaalinen asema luokassa voi johtaa kiusaamisen aloittamiseen, sillä tällöin oppilas haluaa nostaa asemaansa luokassa kiusaamalla muita:

*”Mikäli oppilaalla on vahva asema luokassa voi hän käyttää sitä toisten kiusaamiseen tai porukasta ulkopuolelle jättämiseen. Vahvat oppilaat voivat myös kilpailla luokassa vahvimman asemasta ja usein tämä tapahtuu juuri toisten*

*lyttäämisellä. Heikompi oppilas voi myös koittaa nousta ylemmäs luokan arvoasteikossa kiusaamalla vielä heikompiaan.” M5*

Vastaajat ovat sitä mieltä, että ystäväpiirin vaikutus kiusaamisen aloittamiseen on suuri. Haasteltavien vastauksista korostuu erityisesti mallitoiminta: kun yksi kiusaa, muut lähtevät siihen helposti mukaan. Kiusaajalla sanotaan olevan paljon kavereita. Toisaalta luokan hyvä ilmapiiri ja oppilaiden keskinäinen kaveruus katsotaan kiusaamista vähentäviksi tekijöiksi.

Perheen katsotaan olevan vahva kiusaamisen aloittava tekijä. Vastauksista nousee ilmi erilaisten perheensisäisten ongelmien, kuten perheen hajoamisen, ja traumaattisten kokemusten vaikutus kiusaamiseen. Alisteiset suhteet perhehierarkiassa voivat purkautua kiusaamisena koulussa. Myös väkivaltainen käytös voidaan oppia kotoa. Vastauksista käy ilmi, että erimielisyyksistä selviytymiseen vaikuttaa kotoa opittu ongelmienratkaisumalli. Lapsi saattaa tällöin kiusata muita, koska ei osaa selvittää ristiriitatilanteita muuten.

Kaikki vastaajat sanovat itsetunnon voivan vaikuttavan kiusaamisen aloittamiseen. Useasti mainitaan heikko itsetunto kiusaamisen aloittavana tekijänä. Opettajien kokemusten mukaan heikkoitsetuntoinen oppilas koettaa parantaa sitä kiusaamalla muita. Toisaalta kaksi opettajaa tuo esille, että erilaiset itsetunnon ongelmat, kuten narsistisuus ja itsetunnon häilyvyys, ja jopa hyvä itsetunto voivat saada oppilaan kiusaamaan:

*”Joku voi pönkittää huonoa itsetuntoa siten, että kiusaa muita. Toisaalta kiusaajalla voi olla hyvä itsetunto, melkein narsistinen.” N3*

Yksi vastaaja kertoo itsetunnon olevan suurin kiusaamista aiheuttava tekijä:

*”Mielestäni tässä on asian ydin, jota tulee tutkia.” M3*

Vastaajat katsovat persoonallisuuden voivan vaikuttaa kiusaamisen aloittamiseen. Kiusaajien katsotaan olevan vahvoja persoonia, joilla on vahvoja mielipiteitä. Tällöin kiusaaja voi jo omalla olemuksellaan aiheuttaa kiusaamisen tunnetta muissa oppilaissa. Vahvat persoonat voivat opettajien kokemusten mukaan nujertaa arempia oppilaita sekä henkisesti että fyysisesti.

Vastaajien kokemusten perusteella myös temperamenttipiirteet voivat vaikuttaa siihen, alkaako oppilas kiusata muita oppilaita. Yksi vastaajista mainitsee esimerkiksi kulttuurieroista johtuvien temperamenttipiirteiden vaikuttavan kiusaamiseen. Hän katsoo, että vieraista kulttuureista tulleet oppilaat voivat olla temperamentiltaan erilaisia suomalaisiin verrattuna ja tämä voi aiheuttaa kiusaamisentunnetta, joka voi olla myös tahatonta.

Usea vastaaja sanoo myös aggressiivisuuden voivan vaikuttaa kiusaamisen aloittamiseen. Vastaajat kokevat, että aggressio on helppo siirtää kiusaamiseen. Vastaajien kokemusten mukaan myös kotoa tai muualta saadut mallit ovat keskeisiä aggressiivisessa käyttäytymisessä:

*”Kotoa saadut mallit ovat keskeisiä.” N4*

*”Asioiden ratkaisu väkivallalla ja kiusaamisella voi olla/on opittua jostakin.” M3*

Taulukko 4: Koulukiusaamiseen vaikuttavat tekijät koulukiusaajaa tutkittaessa

<b>Kiusaamiseen vaikuttavat tekijät</b>	<b>Frekvenssi, vastaajia yht. 10</b>
Koulumenestys	7
Sosiaalinen asema luokassa	7
Ystäväpiiri	8
Perhe	9
Itsetunto	10
Persoonallisuus	7
Temperamenttipiirteet	7
Aggressiivisuus	7

### 7.3.3 Tyttö- ja poikakiusaajien eroja

Haastattelun vastauksista käy ilmi, että sekä tytöt että pojat kiusaavat niin henkisesti kuin fyysisestikin. Tyttöjen kiusaamistilanteissa korostuu selkeästi henkinen kiusaaminen, kun taas poikien kiusaamistilanteissa korostuu fyysinen kiusaaminen:

*”Pojat kiusaavat fyysisesti ja tytöt henkisesti näin kärjistettynä. Mutta molemmissa sukupuolissa ja heidän kiusaamistavoissa löytyy kirjoa.” N3*

Usea vastaaja toteaa tyttöjen kiusaavan sanallisesti. Usein mainittuja sanallisen kiusaamisen muotoja ovat selän takana pahan puhuminen ja haukkuminen. Muita usein esille nousevia keinoja ovat puhelinkiusaaminen ja eristäminen muusta porukasta. Kaksi vastaajaa sanoo tyttöjen kiusaamisen olevan näkymätöntä. Lisäksi mainitaan uhkailu, katseet, rasistinen käyttäytyminen, tavaroiden varastaminen ja riitely. Muista poiketen yksi opettaja nostaa esille tyttöjen välisen fyysisen kiusaamisen. Hän nimeää tyttöjen kiusaavan fyysisesti lyömällä, potkimalla ja tönimällä.



Taulukko 5: Tyttöjen käyttämät kiusaamisen muodot

Kiusaamisen muoto	Frekvenssi, vastaajia yht. 10
Porukasta ulos jättäminen	5
Selän takana pahan puhuminen	4
Henkinen kiusaaminen	3
Sanallinen kiusaaminen	4
Haukkuminen	2
Puhelinkiusaaminen	3
Näkymätön kiusaaminen	2
Leikeistä ulos jättäminen	1
Katseet	1
Uhkailu	1
Fyysinen kiusaaminen	1
Lyöminen	1
Potkiminen	1
Töniminen	1
Rasistinen käyttäytyminen	1
Tavaroiden varastaminen	1
Riitely	1

Opettajat kokevat poikien kiusaavan enimmäkseen fyysisesti ja suoraan. Havaittuja fyysisiä kiusaamismuotoja ovat töniminen, lyöminen, potkiminen, painiminen ja seksuaalinen ahdistelu, joista töniminen ja lyöminen ovat eniten havaittuja. Poikien käyttämiä henkisen kiusaamisen muotoja ovat nimittely, eristäminen, selän takana pahan puhuminen, uhkailu, tavaroiden rikkominen ja varastaminen, epäreiluus, joka näkyy esimerkiksi pelikäyttäytymisessä välitunneilla, rasistinen käyttäytyminen ja puhelinkiusaaminen, joista useimmiten mainitaan eristäminen ja nimittely.

Taulukko 6: Poikien käyttämät kiusaamisen muodot

Kiusaamisen muoto	Frekvenssi, vastaajia yht. 10
Fyysinen kiusaaminen	6
Nimittely	3
Töniminen	5
Lyöminen	4
Potkiminen	2
Sanallinen	2
Painiminen	2
Porukasta ulos jättäminen	3
Suora kiusaaminen	2
Epäreiluus	1
Tavaroiden rikkominen	1
Uhkailu	1
Puhelinkiusaaminen	1
Tavaroiden varastaminen	1
Rasistinen käyttäytyminen	1
Selän takana pahan puhuminen	1
Seksuaalinen ahdistelu	1

#### 7.3.4 Kiusaajan iän vaikutus kiusaamisen muotoon

Suurimman osan vastanneiden mielestä kiusaajan ikä vaikuttaa kiusaamisen muotoon. Heidän mukaansa pienet lapset kiusaavat enemmän fyysisesti kuin henkisesti, erityisesti poikien kohdalla. Yhden vastaajan kokemus kuitenkin on, että jo esikouluikäiset tytöt kiusaavat henkisesti esimerkiksi jättämällä jonkun ulos leikeistä. Haastateltavat, jotka katsovat iän vaikuttavan kiusaamisen muotoon, sanovat oppilaiden käyttävän sitä enemmän henkisiä kiusaamisen muotoja, mitä vanhempia he ovat. Kiusaaminen osataan kätkeä myös sitä paremmin, mitä vanhempi oppilas on kiusaajana:

*”Iän kasvaessa pahemmat ja tarkoitukselliset muodot ymmärretään piilottaa paremmin. Nuoremmilla sivusta seuraaja törmää tilanteisiin vahingossakin.” M4*

Kahden vastaajan mukaan ikä ei vaikuta kiusaamisen muotoon, eli he kokevat kiusaamisen olevan samanlaista eri-ikäisten keskuudessa.

#### 7.3.5 Opettajien kokemuksia kiusaamisen määrästä

Opettajat jakautuvat kahteen ryhmään kysyttäessä kiusaamisen määrän muutosta työuransa aikana. Ensimmäisen ryhmän mielestä kiusaamisen määrä on pysynyt samana ja toisen ryhmän mielestä määrä on vähentynyt. Kaksi vastaajaa sanoo kiusaamisen muotoja tulleen lisää, mutta he katsovat kiusaamisen määrän pysyneen suunnilleen samana.

Kiusaamistapausten määrään vaikuttavat vastaajien mukaan jäsentyneet puuttumismenetelmät, asiaan huomion kiinnittäminen, ennaltaehkäisevä työ ja kasvanut ammattitaito. Yksi vastaajista korostaa erityisesti KiVa Koulu® -ohjelman toimivuutta:

*”Viimeisten kahden vuoden aikana mielestäni kiusaaminen on vähentynyt koulussamme. KiVa –koulu ohjelma on ollut toimiva. Ensimmäisenä vuotena KiVa koulu vuotena tapauksia tuli noin kaksikymmentä, joista suurin osa syksyllä. Nyt ollaan lokakuussa ja tapauksia on tullut kaksi.” M5*

Opettajat, jotka katsovat kiusaamisen määrän pysyneen samana, kokevat kiusaamista olevan aina havaittavissa jossain muodossa.

Yleisesti sekä mies- että naisopettajat määrittelevät kiusaamisen melko samalla tavalla. Luokanopettajien kohtaamisissa kiusaamismuodoissa ei ole eroja eri luokka-asteen opettajilla, joten koulukiusaaminen näyttää olevan samantyyppistä jokaisella alakoulun vuosiluokalla. Tosin opettajat ovat sitä mieltä, että henkisen väkivallan muodot lisääntyvät ylemmillä luokilla, mutta kaikkia kiusaamisen muotoja on esillä vuosiluokasta huolimatta. Myöskään opettajien työkokemus ei vaikuta kiusaamisen määrittelemiseen, sillä sekä kokeneet että uransa alussa olevat opettajat määrittelevät kiusaamisen suunnilleen samalla tavalla ja he ovat kohdanneet työssään samanlaisia kiusaamisen muotoja. Myöskään kiusaamiseen puuttumisessa ei ole eroja opettajan sukupuolen, työkokemuksen tai opetettavan luokka-asteen perusteella. Luokanopettajien kokemukset koulukiusaajista ovat hyvin samantyyppisiä edellä mainituista tekijöistä huolimatta. Yleisesti opettajat kokevat kiusaajan määrittelemisen vaikeaksi. Opettajien mielestä kiusaajia on hyvin monenlaisia.

## 7.4 Tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä

Tässä alaluvussa tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 127). Tutkimuksen on oltava luotettava, ja tutkimuksen luotettavuus tulee perustella tutkimusraportissa, jotta saadaan vahvistus sille, etteivät tutkimustulokset ole vain satunnaisia aineistosta poimittuja asioita (Varto, 1992, s. 103). Vaikka tutkimuksen tekemisessä pyritään välttämään virheitä, silti tutkimustulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat tutkimuksesta toiseen (Hirsjärvi et al., 2009, s. 226).

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysivaihe ja luotettavuuden arviointi kiteytyvät yhteen, sillä tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja. Näin tutkija ottaa koko ajan kantaa analyysinsä kattavuuteen ja työnsä luotettavuuteen. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen tunnustaminen, että tutkija itse on olennaisin työväline tutkimuksessaan. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee näin koko tutkimusta, sillä tärkein luotettavuuden kriteeri laadullisessa tutkimuksessa on itse tutkimuksen tekijä. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 209, 2011.)

Sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa käytetään termejä *validiteetti* ja *reliabiliteetti*. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten tarkkuutta eli kuinka paljon tutkijan tekemät johtopäätökset vastaavat todellisuutta. Monesti jaotellaan erikseen sisäinen ja ulkoinen validiteetti. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkija ja tutkimuksen lukija arvioivat, mittasiko ja havainnoiko tutkija todella niitä asioita, joita hän ajatteli tutkivansa. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen siirrettävyyttä: missä määrin tutkijan tekemät havainnot ja oletukset voidaan siirtää toiseen kohderyhmään tai tilanteeseen. (Syrjälä & Numminen, 1988, s. 136.)

Reliabiliteetilla tarkoitetaan toistettavuutta ja johdonmukaisuutta. Tutkijan on raportoitava tutkimusprosessinsa eri vaiheet ja menetelmät tarkasti, jotta ulkoinen reliabiliteetti kasvaa. Tällöin lukija huomaa, etteivät tulokset perustu tutkijan omaan intuition tutkimuskohteestaan. (Syrjälä & Numminen, 1988, s. 143.) Tarkkuuden kriteeri koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita. Tutkimuksen eri vaiheet aineistonkeruineen ja analysointineen tulisi esittää tutkimusraportissa mahdollisimman tarkasti (Hirsjärvi et al.,

2009, s. 227.). Sisäisellä reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, miten yksimielisiä tutkimukseen osallistuneet tutkijat ovat toistensa tekemistä tulkinnoista. Eri tutkijoiden havaitsemien merkitysten tulee olla riittävän yhtenäisiä, jotta niistä voidaan tehdä ilmiötä koskevia päätelmiä. (Syrjälä & Numminen, 1988, s. 144.)

Tässä tutkimuksessa olemme tutkineet tutkimuskysymystemme mukaisia aiheita. Ennen tutkimuksen toteuttamista tutustuimme aiheeseen teoreettisista lähtökohdista käsin. Luimme koulukiusaamiseen liittyvää kirjallisuutta ja kirjoitimme teoriaosuuden tutkimuksellemme. Perehtyneisyys aiheeseen antoi hyvät lähtökohdat tutkimusongelmien määrittelyyn ja sitä kautta myös haastattelukysymysten tekemiseen. Tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että teimme ensin testihaastattelut kahdelle opettajalle ennen kuin käytimme haastattelulomaketta omaa tutkimustamme varten. Testihaastatteluiden ansiosta näimme, ovatko haastattelukysymyksemme tutkimuskysymystemme mukaisia ja ovatko kysymykset ymmärrettäviä. Koemme, että tutkimuslomakkeen täyttäminen oli kaikille haastateltaville tasapuolinen vaihtoehto. Tällöin haastateltavat pystyivät vastaamaan kysymyksiimme silloin, kuin heille parhaiten sopi. Kysymyslomaketta käytettäessä haastateltavat pystyivät siis itse vaikuttamaan siihen, että he voivat vastata hiljaisessa, rauhallisessa ja kiireettömässä ympäristössä kysymyksiimme.

Koska laadullisessa tutkimuksessa keskiössä on tutkijan subjektiviteetti, keskustelimme aluksi omista ennakkokäsityksistämme aiheesta. Täten pystyimme ottamaan käsityksemme huomioon aineistoon tutustuessamme. Kun irrottauduimme omista mielipiteistämme ja oletuksistamme, pystyimme suhtautumaan tutkimusaineistoon puolueettomasti. Olemme pyrkineet edellisessä luvussa, erityisesti aineiston analyysin tarkastelussa, kuvaamaan tarkasti tutkimuksemme eri vaiheet, jotta tutkimuksen luotettavuus lisääntyisi. Lisäksi kahden tutkijan osallisuus mahdollisti sisäisen reliabiliteetin kasvun. Teimme aluksi kumpikin aineistostamme omat tulkinnat, jonka jälkeen vertasimme tulkintojamme toisiinsa. Syrjälän ja Nummisen (1988, s. 140) mukaan tutkijatriangulaatio eli usean tutkijan käyttäminen lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska sillä pyritään vähentämään systemaattisia virheitä tutkimusaineistossa. Tutkijatriangulaation avulla tutkija voi puolustautua sitä väitettä vastaan, että hänen tuloksensa olisivat vain yhden tutkijan harhaa. Lisäksi kahden tutkijan osallisuus lisäsi näkökulmia tutkittavaan asiaan, koska pystyimme keskustelemaan tutkimusaiheesta keskenämme.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että haastateltavat ovat olleet työelämässä hyvin vaihtelevasti – vuodesta vuosikymmeniin – ja tämä toi aineistoomme monipuolisuutta. Saimme vastauksia sekä miehiltä että naisilta. Tutkimuksemme luotettavuutta vähentää aineiston pienuus, mutta toisaalta kokemuksia tutkittaessa ja niitä ymmärrettäessä – kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensä – pienikin aineisto voi olla riittävä (Kvale & Brinkman, 2009, s. 113). Koska laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, aineiston koko voi olla hyvin pieni (Eskola & Suoranta, 1998, s. 61). Tutkimuksemme tarkoituksena oli kerätä opettajien kokemuksia koulukiusaajista, koulukiusaamisesta ja siihen puuttumisesta. Tällöin emme voi tehdä yleistyksiä ja yksiselitteistä mallia siitä, että jokainen opettaja kokisi koulukiusaamisilmiön samalla tavalla. Aineistomme vastaukset alkoivat kertaantua eivätkä uudet vastaukset olisi tuoneet mitään uutta oleellista tietoa tutkimuskysymysten kannalta, joten aineistoa kertyi tarpeeksi. Kun aineistossa tapahtuu asioiden kertaantumista, sitä kutsutaan saturaatioksi eli kylläntymiseksi (Eskola & Suoranta, 1998, s. 62). Aineiston saturaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 216).

Kuten elämässä yleensä, myös tutkimusta tehdessä on syytä miettiä mitkä valinnat ovat eettisesti oikein ja mitä valintoja puolestaan tulee välttää. Näin toimittaessa tutkija noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä ja tutkimus on eettisesti hyvä. Tällöin tutkija noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, toteuttaa eettisiä tiedonkeräys-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä sekä on avoin tulosten julkaisun suhteen. (Hirsjärvi et al., 2009, s. 23–24). Tutkimuksen eettisyys korostuu erityisesti kasvatustieteissä, jolloin tutkittavana on ihmisryhmä tai yksittäinen ihminen (Soininen, 1995, s. 129).

Eettiset valinnat alkavat jo tutkimusaihetta mietittäessä. Tällöin tulee miettiä, miksi juuri kyseinen aihe valitaan tutkimuksen kohteeksi. Valintaan vaikuttavat monet asiat, kuten tutkimuksen yhteiskunnallinen merkittävyys (Hirsjärvi et al., 2009, s. 23–24). Tutkielman tekijöinä koemme koulukiusaamisen tutkimisen tärkeäksi, sillä koulukiusaamista ilmenee eri muodoissaan jokaisessa koulussa. Pyrimme ymmärtämään, miksi koulukiusaaja alkaa kiusata muita oppilaita ja tämän myötä koulukiusaamisen ennaltaehkäiseminen voisi olla helpompaa. Koemme, että koulukiusaamista tulisi tutkia ja tämän myötä pyrkiä ennaltaehkäisemään entistään enemmän, sillä kiusaaminen voi vaikuttaa pahimmillaan lapsen koko elämään myös vuosikymmenien jälkeen.

Olemme pro gradu -tutkielmassamme hyödyntäneet jossain määrin kandidaatintyömme teoriaosuutta. Olemme laajentaneet kuitenkin osuutta tarpeelliseksi näkemällämme tavalla. Kaikki teksti on joko omaa pohdintaamme tai opiskeltuja asioita aikaisemmista tutkimuksista ja lähteistä. Kaikki mikä ei ole omaa pohdintaamme on merkitty selkeästi viitteissä lähteiksi. Koko lähdeluettelo on löydettävissä työmme loppuosasta. Emme siis ole plagioineet mitään eli väittäneet jonkun muun tuottamaa tekstiä omaksemme. Hirsjärvi et al. (2009, s. 25–27) toteavatkin teoksessaan, että epärehellisyys ei ole hyväksyttävää tutkimuksen tai tutkielman yhdessäkään vaiheessa. Tällaisia epärehellisyyksiä ovat esimerkiksi plagiointi, tulosten kritiikitön yleistäminen, harhaanjohtava raportointi, toisten tutkijoiden osuuden vähättely ja tutkimukseen myönnettyjen määrärahojen väärinkäyttö.

Ennen haastattelujen aloittamista hankimme luvat tutkimiseen sekä tutkittavien koulujen rehtoreilta että kaupungin opetustoimen johtajalta. (LIITE 3) Näin varmistuimme, että tutkielmamme aihe on sopiva ja sitä on hyväksyttävää lähteä tutkimaan. Tätä myös vaatii Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta jokaisessa pro gradu -työssä.

Tutkimuskysymykset muokkasimme viimeiseen muotoonsa yhdessä tutkielmamme ohjaajan kanssa. Näin saimme asiantuntijan näkemyksen asiaan ja varmistuimme myös kysymysten aiheellisuudesta ja eettisyydestä. Kysymysten aiheellisuutta ja muotoa tarkastelimme myös tekemällä esitutkimuksen kahdelle luokanopettajalle. Esitutkimuksen onnistuttua päätimme viedä työtä eteenpäin aloittamalla haastattelut.

Tutkimusta tehdessä on erityisen tärkeää pitää tutkimuksen kohteet nimettöminä ja häivyttää kaikki, mikä voisi johtaa tutkimuksen kohteiden jäljille. Tällöin voidaan esimerkiksi käyttää erittelykeinona numerointia tai vaikkapa peitenimiä, kunhan vain oikeat henkilöllisyydet eivät paljastu. Asia pitää tuoda myös ilmi tutkittaville ennen haastattelua tai kyselyä, jotta he saavat mielenrauhan asian suhteen. (Soininen, 1995, s. 129–130). Teemahaastattelupohjassamme ilmoitimme heti, että ainoat asiat jotka tulevat työssä ilmi, ovat henkilön työkokemus vuosina, opetettava luokka-aste ja sukupuoli. Emme myöskään ilmoita, minkä koulun opettajia olemme haastatelleet, sillä se ei ole relevanttia tietoa tutkimuksen onnistumisen tai luotettavuuden suhteen. Emme myöskään anna tutkimusvastauksia kenenkään ulkopuolisen käsittelyyn. Ainoa tutkimusvastauksia käsittelevä henkilö on tutkijoiden lisäksi tutkielman ohjaaja.



## 8 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää alakoulun luokanopettajien kokemuksia koulukiusaamisesta ja koulukiusaajista työuransa viimeisen viiden vuoden aikana. Koimme aiheen tärkeäksi, sillä jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen kouluympäristöön. Koulussa, jossa ei kiusata, on myös mukavaa olla ja helpompi oppia. Valitettava tosiasia on, että kiusaamista tapahtuu kouluissa jatkuvasti. Kiusaamista pystytään kuitenkin vähentämään opettajien määrätietoisen puuttumisen ja seuraamisen myötä. Halusimme tässä tutkimuksessa selvittää, miten opettajat määrittelevät kiusaamisen, puuttuvat siihen ja onko heidän mielestään olemassa kiusaajille tyypillisiä piirteitä. Näin myös oma tietämyksemme koulukiusaamista kohtaan lisääntyi. Nämä tiedot antavat hyvät lähtökohdat myös tulevaisuuden luokanopettajantyöhömmme.

Olemme haastatelleet tutkimukseemme yhteensä kymmentä luokanopettajaa, joista viisi on naisia ja viisi on miehiä. Aineistomme koostuu siis tasaisesti sekä naisten että miesten kokemuksista. Saimme vastauksia kattavasti alakoulun eri luokka-asteiden opettajilta, sillä vastaajat opettavat toisesta kuudenteen vuosiluokkaan. Haastateltavillamme on myös suurta variaatiota työkokemuksensa määrässä. Haastateltavamme ovat työskennelleet luokanopettajina 1–38 vuotta. Tämä tutkimus ei olisi onnistunut ilman opettajien apua ja monipuolisia vastauksia, joten haluamme kiittää heitä yhteistyöstään.

Haastateltavat opettajat antoivat koulukiusaamiselle useanlaisia määritelmiä. Aineistosta nousi esille, että pääsääntöisesti luokanopettajat pitivät koulukiusaamisena kielteistä ja toistuvaa toimintaa, joka kohdistuu samaan oppilaaseen. Tärkeänä ominaisuutena luokanopettajat pitivät kiusaamisen määrittelyssä kiusatun subjektiivista kokemusta. Opettajien

vastauksista tuli ilmi, että kiusattu on aina jollain tavalla heikommassa asemassa kiusaajaan nähden. Vastaajat kokivat koulukiusaamisen olevan aina joko henkistä tai fyysistä väkivaltaa. Opettajat jakoivat koulukiusaamisen henkiseen ja fyysiseen kiusaamiseen, mutta nämä muodot voivat ilmetä myös yhdessä. Opettajat ovat kohdanneet työssään sekä henkisiä että fyysisiä kiusaamisen muotoja. Opettajien määritelmät kiusaamiselle ovat hyvin samankaltaisia kuin kiusaamiseen liittyvissä kirjallisuudessa ja tutkimuksissa (ks. esim. Harjunkoski & Harjunkoski, 1994; Hamarus, 2008; Pikas, 1987; Salmivalli, 1998; Olweus, 1992). Kysyttäessä opettajilta heidän työssään kohtaamia kiusaamisen muotoja vastauksista nousi esille useammin henkisiä kuin fyysisiä kiusaamisen muotoja. Yksi vastaaja kertoi kuitenkin, että huomaa fyysisen kiusaamisen henkistä kiusaamista helpommin. Näyttääkin siltä, että opettajien mielestä henkinen kiusaaminen on monimuotoisempaa kuin fyysinen kiusaaminen, sillä henkisen kiusaamisen muotoja nimettiin enemmän.

Kiusaamiseen puuttumiseen on useita erilaisia valmiita puuttumismalleja, joihin sisältyy useita keinoja. Kun kysyimme opettajilta kiusaamiseen puuttumiskeinoja, esille nousi konkreettisia puuttumiskeinoja. Kolme opettajaa mainitsi kuitenkin jo puuttumiskeinoja kysyttäessä jonkin systemaattisen kiusaamiseen puuttumismallin. Kun kysyimme opettajilta, onko heidän koulullaan käytössä jokin puuttumismalli, opettajat nimesivät erilaisia malleja tai sanoivat käytössään olevan oma malli. Opettajat siis kokevat kiusaamiseen puuttumiskeinot ja -mallit toisistaan erillisinä asioina. Pohdimme, olisiko syytä entisestään yhteinäistää koulun käyttämiä puuttumismalleja ja niiden sisältämiä puuttumiskeinoja, jotta kiusaamiseen puuttuminen olisi mahdollisimman systemaattista ja tehokasta. Uusimpien tutkimustulosten mukaan kiusaaminen on selvästi vähentynyt kouluissa, joissa kiusaamiseen on puututtu johdonmukaisesti. (KiVa Koulu®, 2009). Tätä tukee myös yhden vastaajamme omakohtainen kokemus KiVa Koulu® -ohjelman toimivuudesta. Hän kertoi ohjelman ensimmäisenä vuonna KiVa Koulu® -tapauksia tulleen noin kaksikymmentä, joista suurin osa tapahtui syksyllä. Hän sanoi, että tänä vuonna KiVa Koulu® -tapauksia on tullut loka-kuuhun mennessä kaksi. Teoriaosuudessamme esitetyistä kiusaamiseen puuttumismalleista opettajat mainitsivat KiVa Koulun®. Täysin huomiotta jäivät teoriassamme esitetyt Olweuksen interventio-ohjelma, Pikasin keskustelumenetelmä ja Rolandin kolmivaiheinen toimintasuunnitelma kiusaamista vastaan. Opettajien vastauksista löytyi kuitenkin samanlaisia keinoja kuin edellä mainituissa puuttumismalleissa käytetään.

Yleisesti opettajat kokivat kiusaajalle tyypillisten piirteiden määrittelemisen hankalaksi. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa esitellään hyvin erilaisia syitä siihen, miksi lapsi alkaa kiusata muita. Syitä sanotaan löytyvän niin kiusaajasta itsestään kuin uhrista sekä kiusaajan ympärillä olevista ihmisistä. Sosiaalisesta ympäristöstä kiusaamisen alkamisen syyksi esitetään niin kiusaajan perhettä (ks. esim. Harjunkoski & Harjunkoski, 1994; Olweus 1992; Paavilainen & Pösö, 2003) kuin hänen muuta sosiaalista ympäristöään, esimerkiksi kaveripiiriä (ks. esim. Malmivaara, 1992; Arajärvi, 1992). Itsetunnon vaikutuksesta kiusaamisen aloittamiseen on ristiriitaisia tutkimustuloksia (ks. esim. Penttilä, 1994; Salmivalli, 1998). Mielenkiintoinen aineistostamme noussut asia on, että kaikki haastateltavamme pitivät kiusaajan itsetunnon vaikutusta merkittävänä kiusaamisen aloittavana tekijänä. Erityisesti vastauksissa korostui heikon itsetunnon osuus, sillä kahdeksan vastaajaa kymmenestä oli sitä mieltä, että kiusaajalla on heikko itsetunto. Kahden vastaajan mielestä taas kiusaajalla voi olla hyvä itsetunto ja kiusaaja voi olla jopa narsistinen. Tutkimusten mukaan kiusaamisen aloittamiseen voivat vaikuttaa myös kiusaajan temperamentti (ks. esim. Keltikangas-Järvinen, 2004; 2006), aggressiivisuus (Lagerspetz, 1977; 1998) ja persoonallisuudenpiirteet (ks. esim. Salmivalli, 1998). Kun kysyimme tyttö- ja poikakiusaajan eroja, vastauksista nousi yleisesti kuva, jossa tytöt kiusaavat henkisesti ja pojat fyysisesti. Yksi vastaajista korosti myös tyttöjen kiusaavan fyysisesti ja nimesi useita fyysisiä kiusaamismuotoja. Pohdimme, vaikuttavatko stereotypiat kiusaamisen havainnointiin vai onko tyttöjen fyysinen kiusaaminen vaikeammin havaittavissa kuin poikien?

Koska olimme perehtyneet koulukiusaamiseen jo kandidaatintyössämme, oli aiheesta vankka teoriapohja jo valmiina. Aihe on ollut käsittelyssämme jo parin vuoden ajan. Hyvän koulukiusaamisen teorioihin ja tutkimuksiin perehtymisen myötä oli mielekästä asettaa tutkimuskysymykset juuri tähän aiheeseen. Saimme haastateltaviltamme tutkimuskysymystemme mukaisia vastauksia. Kysymystenasettelu oli siis onnistunut. Koemme myös tutkimuksemme ansioksi kahden tutkijan osallisuuden. Koska tutkijoita oli kaksi, pystyimme vaihtamaan ajatuksia toistemme kanssa ja keskustelumme olivatkin antoisia. Tutkijatriangulaation ansiosta myös tutkimuksemme luotettavuus parantui. Kahden tutkijan osallisuus auttoi siinä, etteivät tulokset ole vain yhden tutkijan tulkintaa aiheesta, vaan pääsimme molemmat tahoillamme samankaltaisiin tutkimustuloksiin.

Haastavinta tutkimuksenteossa oli haastatteluun suostuvien opettajien sekä oikean aineistonkeruun ajankohdan löytäminen. Lähetimme teemahaastattelulomakkeen keväällä 2014

yli 40 koululle, jolloin saimme ainoastaan kahden opettajan vastaukset. Totesimme tuolloin, että aineistonkeruun ajankohta ei ole sopivin silloin, kun opettajilla on käynnissä yksi lukuvuoden kiireisimmistä ajoista juuri ennen kesälomalle siirtymistä. Päätimme kokeilla, jos syksy olisi sopivampi ajankohta aineistonkeruulle kuin kevät. Syksyllä 2014 laitoimme koulunaloituskiireiden jälkeen saman kyselyn vielä 10 koululle, jolloin saimme loput kahdeksan vastausta. Yleisesti aineistonkeruusta jäi mielikuva, etteivät opettajat osallistu kovin mielellään tutkimuksiin. Osa vastaajista kertoi, että opettajat saavat paljon erilaisia kyselyitä, joten kaikkiin ei ole aikaa vastata. Haasteena tutkimuksenteossamme oli myös molempien tutkijoiden kokemattomuus, sillä pro gradu -tutkielma on molempien ensimmäinen tieteellinen tutkielma. Kokemattomuutemme vuoksi ohjaajamme apu tutkimuksenteossa oli meille tärkeää. Saimme ohjaajaltamme tärkeitä vinkkejä silloin, kun tuntui siltä, ettei pro gradu -tutkielmamme edisty toivottuun tahtiin.

Saimme tutkimuksemme avulla selville opettajien määritelmiä koulukiusaamisesta sekä koulukiusaajista. Saimme selville asioita, jotka ovat opettajien kokemusten mukaan syynä sille, miksi koulukiusaaja kiusaa toisia. Aiheesta olisi mielenkiintoista tehdä jatkotutkimus, jossa haastateltaisiin koulukiusaajia ja selvitettäisiin heidän syitänsä sille, miksi he ovat alkaneet kiusata. Näin voitaisiin vertailla, ovatko meidän tutkimukseemme vastanneet opettajat tehneet samansuuntaisia havaintoja koulukiusaajista. Jatkotutkimusta tehtäessä olisi hyvä haastatella entisiä, nyt jo aikuisia koulukiusaajia, sillä aihe on arka ja toisaalta aikuisilla on jo aikaa kouluvuosistaan, joten he pystyvät pohtimaan aihetta rationaalisesti.

## LÄHTEET

- Aho, S. 1997. Minä. Teoksessa Aho, S & Laine, K. (toim.) *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava, 16–67.
- Allard, E. 1983. *Sosiologia I*. Juva: WSOY.
- Arajärvi, T. 1992. Kouluikäisen normaali kehittyminen. Teoksessa Arajärvi, T. (toim.) *Tasapainoinen koululainen*. Juva: WSOY, 20–48.
- Cantell, H. 2010. *Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Denzin, N. Lincoln, Y. 2000. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Ekebom, U-M. Helin, M. Tulusto, R. 2000. *Satayksi kouluongelmaa: opettajan käsikirja*. Helsinki: Edita.
- Ellonen, N. Kääriäinen, J. Salmi, V. Sariola, H. 2008. *Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset*. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu.
- Eronen, S. Kalakoski, V. Kanninen, K. Katainen, S. Laarni, J. Lähdesmäki, M. Oksala, E. Paavilainen, P. Pakaslahti, L. Penttilä, M. 2001. *Persoona: psykologian perusteet*. Helsinki: Edita.
- Eskola, J. Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–43.
- Finlex. 2008. *Ajantasainen lainsäädäntö*. Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628/> [luettu 3.10.2012]
- Frisén, A. Jonsson, A-K. Persson C. 2007. *Adolescents' perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying?* Adolescence, Vol. 42, No. 168, 749–761.
- Giorgi, A. 1996. *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh: Dequesne University Press.
- Hamarus, P. 2008. *Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise*. Helsinki: Kirjapaja.
- Harjunoski, S-M. & Harjunoski, R. 1994. *Kiusanhenki lapsen kengissä. Koulukiusaaminen – haaste kasvattajalle*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hirsjärvi, S. Hurme, H. 1995. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S. Hurme, H. 2004. *Tutkimushaastattelu - teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holmberg-Kalenius, T. 2008. *Elämää koulukiusaamisen jälkeen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Huhtanen, K. 2007. *Kun huoli herää: Varhainen puuttuminen koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Höistad, G. 2001. *Irti kiusaamisen kierteestä*. Helsinki: Kirjapaja.
- Jakobson, M. 1992. *Koulun omat konstit – käytännön ratkaisuja koulun pulmatilanteisiin*. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa Syrjäläinen, E. Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 62–90.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. *Hyvä itsetunto*. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. *Temperamentti: ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Kirves, L. Stoor-Grenner, M. 2010. *Kiusaavaatko pienetkin lapset?* Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Kiva Koulu. 2009. <http://www.kivakoulu.fi/> [luettu 27.9.2012]
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–83.
- Korhonen, K. 2009. *Kiusaajat kuriin – mitä jokaisen tulisi tietää työpaikkakiusaamisesta*. Helsinki: WSOY.
- Kvale S., & Brinkman, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: Sage.
- Lagerspetz, K. 1977. *Aggressio ja sen tutkimus*. Helsinki: Tammi.
- Lagerspetz, K. 1998. *Naisten aggressio*. Helsinki: Tammi.
- Lagerspetz, K. 2000. *Mitä mieleen tulee: psykologin esseitä*. Helsinki: Tammi.

- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Lämsä, A-L. 2009. *Mun on paha olla: Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Madsen, K. B. 1984. *Yleinen psykologia*. Espoo: Weilin+Göös.
- Malmivaara, M. 1992. Joskus kasvu jää jumiin. Teoksessa Arajärvi, T. (toim.) *Tasapainoinen koululainen*. Juva: WSOY, 72–81.
- Metsämuuronen, J. 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Olweus, D. 1992. *Kiusaaminen koulussa*. Helsinki: Otava.
- Opetushallitus, 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. [http://www.oph.fi/koulutuksen\\_jarjestaminen/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus/](http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus/) [luettu 20.9.2012]
- Opetushallitus, 2014. *Opiskelija- ja oppilashuollon opas 2014*. [http://www.oph.fi/download/155945\\_perusopetusmuutos\\_2014\\_luku\\_5\\_4.pdf](http://www.oph.fi/download/155945_perusopetusmuutos_2014_luku_5_4.pdf) [luettu 29.11.2014]
- Paavilainen, E. Pösö, T. 2003. *Lapset perhe ja väkivaltatyö*. Porvoo: WS Bookwell Oy
- Penttilä, E. 1994. *Turvallinen koulu*. Juva: WSOY.
- Pikas, A. 1987. *Irti kouluväkivallasta*. Imatra: Weilin+Göös.
- Roland, E. 1989. *Kiusanteosta toveruuteen - kouluväkivallan torjuntatapoja*. Helsinki: Otava.
- Räsänen, E. 1992. Koulukiusaaminen. Teoksessa Arajärvi, T (toim.) *Tasapainoinen koululainen*. Juva: WSOY, 88–93.
- Saarikoski, H. 2006. *Kateus, juoru, kiusaaminen - Esseitä henkisestä yhteisöväkivallasta*. Helsinki: Nemo.
- Saarikoski, H. 2001. *Mistä on huonot tytöt tehty?* Helsinki: Tammi.
- Salmivalli, C. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Tampere: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2003. *Koulukiusaamiseen puuttuminen: kohti tehokkaita toimintamalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sinkkonen, J. 2008. *Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun*. Helsinki: WSOY.

- Smith, P.K. Morita, Y. Junger-Tas, J. Olweus, D. Catalano, R. Slee, P. 1998. *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Soininen, M. 1995. *Tieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turku: Painosalama Oy.
- Stevens, V. De Bourdeaudhuij, I. Van Ost, P. 2002. *Relationship of the Family Environment to Children's Involvement in Bully/Victim Problems at School*. <http://www.springerlink.com.pc124152.oulu.fi:8080/content/v786657005703638/fulltext.pdf?MUD=MP> [viitattu 20.9.2012]
- Stones, R. 1998. *Life files - Gangs and bullies*. London: Evans.
- Syrjälä, L. Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Case Study in Research on Education. Oulu: Oulun yliopisto.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus tutkijan ja opettajan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä. 10–55.
- Syrjäläinen, E. Eronen, A. Värri, V.-M. (toim.) 2007. *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Tuomi, J. Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uusitalo, H. 1991. *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. Juva: WSOY.
- Uusitorppa, A-K. 2011. *Sä et tiedä miltä musta tuntuu*. Helsinki: WSOY.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologiaa*. Tampere: Kirjayhtymä.



## LIITTEET

### LIITE 1: Teemahaastattelulomake

Hei!

Teemme Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan pro gradu -tutkielmaa, joka käsittelee koulukiusaamista ja erityisesti koulukiusaajan roolia. Tutkimme alakoulun luokanopettajien käsityksiä koulukiusaamisesta, kiusaamiseen puuttumisesta ja siitä, millaisista syistä opettajat kokevat kiusaajan kiusaavan muita. Kysymyksiin 1–11 vastatessanne miettikää koulukiusaajia, joita olette kohdanneet **viimeisen viiden vuoden aikana** työurallanne. Jotta tutkimuksemme onnistuisi mahdollisimman hyvin, toivomme kattavia vastauksia.

Käsitlemme vastauksenne luottamuksellisesti eikä tutkimuksessamme käy ilmi muuta kuin vastaajan sukupuoli, opetettava luokka-aste ja työkokemus vuosina. Jos teillä on kysyttävää, voitte ottaa yhteyttä Sara Juntuseen (xxxx@xxxx.fi) tai Jyri-Petteri Helttuseen (xxxx@xxxx.fi).

**Vastaajan sukupuoli:** nainen [ ☐ ], mies [ ☐ ]

**Opetettava luokka-aste:**

**Työkokemus vuosina:**

Teema: KOULUKIUSAAMISEN MÄÄRITTELY

1. Mitä koulukiusaaminen mielestänne on?
2. Millaisia kiusaamisen muotoja olette kohdanneet työssänne?

Teema: KIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN

3. Millaisia keinoja olette käyttäneet kiusaamiseen puuttuessanne?
4. Onko koulullanne jokin tietty puuttumismalli kiusaamiseen vai onko käytössänne jokin omaan kokemukseenne perustuva malli?
  - Millainen malli on käytössänne ja toimiiko se kiusaamiseen puuttumisessa?

- Käyttekö vaihtelevia puuttumismalleja kiusaamistapauksesta riippuen?
  - Mitkä tekijät vaikuttavat puuttumismallin valintaanne?
5. Keneen olette yhteydessä kiusaamistilanteeseen puuttuessanne? (esim. kiusaaja, kiusattu, vanhemmat, koulun henkilökunta, moniammatillinen yhteistyö)
6. Ovatko mahdollisuudet puuttua kiusaamiseen muuttuneet vuosien saatossa? Miten?

Teema: HAVAINNOT KIUSAAJISTA

7. Millainen tyypillinen koulukiusaaja on mielestänne?
8. Vaikuttavatko seuraavat tekijät mielestänne kiusaamiseen? Jos vaikuttavat, millä tavalla?
- a) Koulumenestys
  - b) Sosiaalinen asema luokassa
  - c) Ystäväpiiri
  - d) Perhe
  - e) Itsetunto
  - f) Persoonallisuus
  - g) Temperamenttipiirteet
  - h) Aggressiivisuus
9. Onko tyttökiusaajilla ja poikakiusaajilla eroja? Millaisia?
- Millaisia kiusaamistapoja tytöt käyttävät?
  - Millaisia kiusaamistapoja pojat käyttävät?
10. Miten kiusaajan ikä vaikuttaa kiusaamisen muotoon? (fyysinen ja psyykkinen kiusaaminen)
11. Onko kiusaaminen mielestänne vähentynyt tai lisääntynyt työuranne aikana, millaisten havaintojen perusteella?

**LIITE 2: Esimerkki aineiston analyysistä ja johtopäätöksistä. Luokanopettajien kohtaamia koulukiusaamisen muotoja. Fyysisen kiusaamisen muodot on lihavoitu ja henkisen kiusaamisen muodot on alleviivattu.**

<b>Alkuperäinen ilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alaluokat</b>	<b>Yläluokat</b>	<b>Pääluokka</b>
<b>N1:</b> Olen nähnyt tönimistä, pahan puhumista, tavaroiden varastamista ja haukkumista.	<b>Töniminen, <u>pahan puhuminen</u>, varastelu ja <u>haukkuminen</u>.</b>	<b>Fyysinen väkivalta.</b> <u>Henkinen väkivalta.</u>	<b>Fyysinen kiusaaminen.</b> <u>Henkinen kiusaaminen.</u>	<b><u>Kiusaamisen muodot.</u></b>
<b>N2:</b> Pienillä oppilailla kiusaaminen on ollut usein fyysistä tönimistä tai potkimista. Isompien oppilaiden keskuudessa kiusaaminen ilmenee usein haukkumisena tai muuna henkisenä väkivaltana.	<b>Fyysinen töniminen, potkiminen.</b> <u>Haukkuminen, muu henkinen väkivalta.</u>	<b>Fyysinen väkivalta.</b> <u>Henkinen väkivalta.</u>	<b>Fyysinen kiusaaminen.</b> <u>Henkinen kiusaaminen.</u>	<b><u>Kiusaamisen muodot.</u></b>
<b>N3:</b> Lähestulkoon kaikkia mahdollisia. Erityiskoulussa opettajana ollessani yleisintä taisi silti olla rehelliset turpakeikat, tönimiset ja muut tappelut. Myös suunsoittoa sai todistaa usein.	<b>Lyöminen, töniminen, tappelut, <u>haukkuminen</u>, <u>eristäminen</u> ja <u>muu henkinen väkivalta</u>.</b> Kohdannut myös kiusoittelua, joka on eri asia kuin kiusaaminen.	<b>Fyysinen väkivalta.</b> <u>Henkinen väkivalta.</u>	<b>Fyysinen kiusaaminen.</b> <u>Henkinen kiusaaminen.</u>	<b><u>Kiusaamisen muodot.</u></b>

Tällainen kiusaaminen oli helppo huomata. Myös porukasta pois jättämistä ja muuta henkistä väkivaltaa tapahtui. Välillä kuitenkin oppilaat sanailivat puolin ja toisin tavalla, joka ei ollut kiusaamista. Tässä täytyi osata tunnistaa raja kiusaamisen ja kiusoitteleen välillä.				
<b>N4:</b> Sanallista ja fyysistä. Myös tahatonta, joka johtuu esim. kulttuurieroista.	<u>Sanallista, fyysistä, tahatonta.</u>	<b>Fyysinen väkivalta.</b> <u>Henkinen väkivalta.</u>	<b>Fyysinen kiusaaminen.</b> <u>Henkinen kiusaaminen.</u>	<b><u>Kiusaamisen muodot.</u></b>
<b>N5:</b> Fyysisiä, verbaalisia ja nonverbaalisia. Eli kiusaaminen voi olla sekä fyysistä että henkistä laatua.	<b>Fyysistä, verbaalista ja nonverbaalista, henkistä ja fyysistä kiusaamista.</b>	<b>Fyysinen väkivalta.</b> <u>Henkinen väkivalta.</u>	<b>Fyysinen kiusaaminen.</b> <u>Henkinen kiusaaminen.</u>	<b><u>Kiusaamisen muodot.</u></b>
<b>M1:</b> Vähättelyä, ryhmän ulkopuolelle jättämistä, fyysisiä kontakteja, henkistä ”ylivaltaa”.	<u>Vähättely, eristäminen, fyysiset kontaktit, henkinen ”ylivalta”.</u>	<b>Fyysinen väkivalta.</b> <u>Henkinen väkivalta.</u>	<b>Fyysinen kiusaaminen.</b> <u>Henkinen kiusaaminen.</u>	<b><u>Kiusaamisen muodot.</u></b>
<b>M2:</b> Kaveriporukan	<u>Eristäminen, huomauttelu,</u>	<b>Fyysinen väkivalta.</b>	<b>Fyysinen kiusaaminen.</b>	<b><u>Kiusaamisen muodot.</u></b>

ulkopuolelle jättämistä, huomauttelua vaatteista ja ulkonäöstä, nimittelyä, loukkaavia kirjoituksia Facebookissa, lyömistä, tönimistä.	<u>nimittely</u> , <u>loukkaavat kirjoitukset</u> , <b>lyöminen, töniminen.</b>	<u>Henkinen väkivalta.</u>	<u>Henkinen kiusaaminen.</u>	
<b>M3:</b> nimittelyä, lyömistä, potkimista, vähättelyä, pois sulkemista, mykkäkoulua, porukalla yhtä kiusaamalla, 'tuijottamista', arvostelemista, valehtelemista toisesta – väärän tiedon levittämistä	<u>Nimittely, vähättely, eristäminen, arvosteleminen, 'tuijottaminen', valehteleminen, lyöminen, potkiminen, porukalla yhden kiusaaminen.</u>	<b>Fyysinen väkivalta.</b> <u>Henkinen väkivalta.</u>	<b>Fyysinen kiusaaminen.</b> <u>Henkinen kiusaaminen.</u>	<b><u>Kiusaamisen muodot.</u></b>
<b>M4:</b> Naljailua, kiusoittelua, uhkailua ja joskus jopa väkivaltaa.	<u>Naljailu, kiusoittelu, uhkailu, väkivalta.</u>	<b>Fyysinen väkivalta.</b> <u>Henkinen väkivalta.</u>	<b>Fyysinen kiusaaminen.</b> <u>Henkinen kiusaaminen.</u>	<b><u>Kiusaamisen muodot.</u></b>
<b>M5:</b> Haukkumista, uhkailua, fyysistä väkivaltaa (lyömistä, potkimista ja tönimistä), porukan ulkopuolelle jättämistä, tekstiviesteillä ja	<u>Henkistä ja fyysistä väkivaltaa.</u> <u>Haukkuminen, uhkailu, eristäminen, puhelinkiusaaminen, tavaroiden vieminen, rasistinen käytös, seksuaalinen ahdistelu, huhujen</u>	<b>Fyysinen väkivalta.</b> <u>Henkinen väkivalta.</u>	<b>Fyysinen kiusaaminen.</b> <u>Henkinen kiusaaminen.</u>	<b><u>Kiusaamisen muodot.</u></b>

puhelimella kiusaamista, tavaroiden varastelua, rasistista käyttäytymistä, huhujen ja juorujen levittämistä sekä seksuaalista ahdistelua.	<u>levittäminen.</u>			
---	----------------------	--	--	--

### LIITE 3: Tutkimuslupa



Sosiaali- ja terveystoimi

#### Opinnäytetyön tutkimuslupa-anomus

Yksikkö, josta lupaa haetaan	Oulun kaupungin sosiaali- ja terveystoimi/
Oppilaitos	Oulun yliopisto
Opinnäytetyön työnimi	Alakoulun luokanopettajien kokemuksia koulukiusaajista
Opinnäytetyön tarkoitus	Selvittää luokanopettajien kokemuksia siitä, millaisia koulukiusaajat ovat alakoulussa ja mitä taustatekijöitä koulukiusaamiseen liittyy
Opinnäytetyön kohderyhmät tai aineisto	1.-6. luokkien opettajat
Aineiston keruumenetelmä ja keruuaikakohta	Teemahaastattelu, kevät/syyskuu 2014
Tutkimusaineiston kuvaus ja tietotyypit	Tietokonepohjainen teemahaastattelu, kvalitatiivinen tutkimus
Tutkimuksen tavoitteet	Laajentaa tietämystä koulukiusaamisesta keskittyen opettajien kokemuksiin
Tutkimusrekisterin hävittäminen ja arkistointi	Tutkimusaineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua
Opinnäytetyöstä Oulun kaupungille aiheutuvat kustannukset	Ei kustannuksia
Opinnäytetyön tekijä(t), osoite ja puh.nro	Helttunen Jyri-Petteri, Juntunen Sara,

Opinnäytetyön suunnitelma hyväksytty	24.9.2013
Opinnäytetyön ohjaajat	Pinola Timo
Opinnäytetyön arvioitu valmistumisaika	Syksy 2014
Sitoumukset	Oulun yliopisto, pro gradu -tutkielma
Liitteet	Ei liitteitä

Päivämäärä ja hakijoiden allekirjoitukset

Paikka ja aika: Oulu 23.4.2014

Hakijan/hakijoiden allekirjoitukset

*[Signature]*

*[Signature]*

## Lupa opinnäytetyöhön

- ☒ Myönnetty hakemuksen mukaisena  
☐ Opiskelijan on toimitettava valmis opinnäytetyö sosiaali- ja terveystoimen käyttöön

Myönnetty seuraavin korjauksin tai ehdoin:

☐ Hakemus hylätty

Päiväys

12/5 2014 § 44

Päätöksentekijän allekirjoitus

*[Signature]*